

A influência do currículo na transição entre o Pré-escolar e o Primeiro Ciclo

Bernardo Miguel Parreira Jacinto Pereira Borges

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Abril de 2016

A influência do currículo na transição entre o Pré-escolar e o Primeiro Ciclo

Bernardo Miguel Parreira Jacinto Pereira Borges

Orientação: Prof. Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Abril de 2016

*In working to overcome the self conceived by others,
one works from within.*

William Pinar

A todos
Os que me amam
Os que acreditam em mim
Os que acreditam no ensino
e não desistem de tentar mudar o mundo

A todos estes
O meu obrigado eterno

Resumo

A investigação que se segue foi proposta no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. O foco da pesquisa consistiu em demonstrar que o currículo, na medida em que resulta num instrumento que afeta a didática diária, é um dos responsáveis pela diferença que existe entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, dificultando assim a transição de níveis. Para tal, foi necessário compreender, numa primeira análise, o que é o currículo, quem o concebe e com que propósito. Partindo destes três pontos iniciais, tornou-se, então, possível conceber o poder simbólico deste instrumento. Em seguida, a investigação passou por estabelecer até que ponto um currículo formal afeta a didática no terreno. Para o efeito, combinou-se a revisão da literatura acerca do tópico com um estudo exploratório realizado com a colaboração de docentes. Este estudo pretendeu compreender melhor as formas de abordagem do currículo por parte dos docentes e a sua influência naqueles que se encontram mais perto da realidade didática, no dia-a-dia. No conjunto, este trabalho constitui um ponto de partida para uma investigação futura mais profunda.

Palavras-chave: currículo; didática; transição; pré-escolar; 1º ciclo; poder; identidade.

Abstract

The following investigation was set in the Ciências da Educação Master course at Faculdade de Ciências Sociais e Humanas of the Universidade Nova de Lisboa. The focus of the research was to show that the curriculum is an instrument responsible for the difference between the Early Childhood Education and the Primary school level, and with that, one that difficults the transition. To show that we demonstrate how the the daily routine of the Early Childhood Education and Primary School are affected by the instrument. Before that, however, it was necessary to understand the curriculum itself, who creates and for what purpose, and by answering this we were able to concieve the power within it. Afterwards, the investigation demonstrates just how much the curriculum can affect daily routines, trough research on the subject and an exploratory study with teachers and educators. The latter was a way to elaborate on the curriculum with those close to the daily routine of school and is only a starting point to a future, deeper, research.

Keywords: curriculum; didactic; transition; early childhood education; primary School; power; identity.

Siglas e abreviaturas

Siglas:

CEB – Ciclo do Ensino Básico;

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação;

OCEPE – Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar;

Abreviaturas:

s.d. - Sem data

Índice

1. TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO	1
1.1. Introdução	2
1.2. Justificação	3
1.3. Materiais e métodos	6
1.3.1. Caracterização do estudo	6
1.3.2. Critérios de exclusão	7
1.3.3. Métodos de recolha de dados	7
1.3.4. Fragilidades	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1. O que é o currículo?	10
2.1.1 Para que serve?	13
2.2. Estudos sobre a teoria do currículo	16
2.3. Convergência e Divergência entre Currículo formal e Didática	19
2.3.1. Convergência	19
2.3.2. Divergência	20
2.4. Metas, orientações e a Lei	22
2.4.1. As Áreas	25
2.4.2. Avaliação e objetivo	26
2.5. O currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico e a Lei	27
2.5.1. As Áreas	31
2.5.2. Avaliação e objetivo	34
2.6. Orientações para o Ensino do Pré-escolar vs Currículo do 1º CEB	35
2.7. A Culpa dos Docentes	35
3. ESTUDO EXPLORATÓRIO	40
3.1. Justificação	41

3.2. Fragilidades.....	43
3.3. Objetivos e análise.....	44
4. CONCLUSÃO.....	52
5. BIBLIOGRAFIA.....	57
6. ANEXO.....	62
Anexo 1.....	1
Anexo2.....	2

Índice de quadros e figuras

Quadro 1.....	25
Quadro 2.....	32
Quadro 3.....	33
Quadro 4.....	45
Figura 1.....	31

TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO

1.1. Introdução

Existe um período da vida de uma criança em que ocorre um choque de realidades. O primeiro fim de verão à procura de mochilas coloridas, borrachas, lápis, cadernos com os super heróis da época estampados, etc., um verão tão diferente, tão mais complexo que o anterior. O verão que anuncia o início do primeiro ciclo do ensino básico. Em vez da exploração de uma sala inteira, de áreas de interesse para a aprendizagem num contexto lúdico de brincadeira e exploração, vem a resignação a uma mesa de 0.5cm por 2m.

Que fenómeno é este que não permite uma transição suave entre a valência de pré-escolar e a de primeiro ciclo? Pode uma criança passar tranquilamente de um sistema que promove a autonomia, criatividade, sendo permanentemente desafiada a resolver problemas – seja pela experiência, lógica ou exploração –, para um sistema de regras rígido, e por um tipo de educação que promove predominantemente a memorização? Existe uma mudança de filosofia de tal ordem que tudo muda: o método de ensino, a disposição dos espaços e os objetivos a atingir. A temática da transição entre as duas valências é considerada “problemática, em Portugal e na maior parte dos países”, pois, na realidade, não se trata apenas de deslocar as crianças e respetivas famílias “entre dois contextos diferentes, mas entre duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes” (Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016, p. 103).

Nas palavras de Paulo Freire (s.d.), citado em Gadotti (1992), que subscrevo, "a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminada" (p. 49) Onde pretendo chegar? Talvez até seja apenas o constatar de algo óbvio, pois a prática na educação advém de uma materialização da teoria, mas que, ao mesmo tempo, esta teoria é a suma de toda a prática coletiva dos educadores e professores. Gadotti (1992), entende o conceito de "coletivo" como algo que é "a experiência histórica" de todos os educadores e que nessa experiência coletiva se vai inspirar toda a teoria (pp. 49-50).

Será pela forma como o currículo formal de ambas as valências está construído que esta diferença entre ambas existe? O que é o currículo formal afinal e como é que este afeta a prática diária na educação?

1.2. Justificação

O objetivo deste estudo passa por demonstrar que diferentes currículos apresentam um impacto na dinâmica do ensino, isto porque, nas palavras de Roldão (1999a), “existe *escola* porque e enquanto se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um currículo” e que existem “tendências (...) do discurso político e educacional internacional da atualidade, no sentido de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de competências” para que estas se “tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem integradas no currículo”. É este o alerta que a autora deixa na reflexão sobre o papel do currículo e depois de enunciar as questões: “ensinar o quê? A quem e para quê?”. (pp. 47-49).

Influenciados por todo o "pensamento rousseauiano", que confere um lugar central ao aluno na ação e no discurso pedagógico, dando ênfase tanto às suas fragilidades quanto às suas potencialidades, têm surgido sucessivos movimentos que advogam a "globalização do currículo", concebido de forma a servir os interesses e a maneira de pensar dos alunos. Existe, portanto, um foco bastante acentuado, nestas teorias, na individualidade da criança, ao nível daquilo que são os seus interesses e necessidades. Desse modo, defende-se a possibilidade de organizar a aprendizagem em redor dos "*centros de interesse* espontâneos" das crianças (Alonso, 2002, p. 68).

Neste sentido, impõe-se ponderar como é possível conciliar aquilo que é a individualidade de uma criança, considerando as diferenças de cada indivíduo, com um currículo capaz de corresponder às suas necessidades e capaz, ainda, de o fazer de forma progressiva e eficaz ao longo de todos os níveis de ensino? O que fazer para que o ensino seja um momento de aprendizagem crescente da criança sobre o que é a sua personalidade, mas também sobre a sociedade, e o modo como ela se insere nesse esquema mais abrangente que a sua própria pessoa? Para Grácio (1995), a escola “deverá ser uma comunidade de trabalho (...), um meio propício à fusão de classes sociais”, pois assim “organizar-se-á em função do bem coletivo e do mérito individual” ao invés de premiar o “proveito de classe e do privilégio da riqueza”. Consequentemente, torna-se necessário que seja “executado o trabalho de cooperação ou actividade conjunta visando a satisfação das necessidades da colectividade” (p. 32). A questão é que, apesar de uma defesa de currículos globais e integradores, da escola como espaço

colectivo de cooperação, enquanto se vai progredindo nos níveis de ensino os currículos começam a ser cada vez mais "organizados numa perspectiva disciplinar e não contextualizada na experiência ou nos interesses dos alunos" (Alonso, 2002, p. 68). Segundo Alonso (2002), apoiando-se nas teorias de Vygotski, Ausebel, Novak, Coll, Hendry, entre outros, "a aprendizagem não se produz por simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva do aluno mas antes pelo estabelecimento de numerosas e complexas relações entre os seus esquemas de conhecimento" (pp. 68-69).

Contudo, também é justo perguntar porquê uma perspectiva integradora e globalizante. Esta está relacionada com a perspectiva que afirma Torres (1994, p. 84), citado em Alonso (2002, p.66), quando refere que "praticamente, a totalidade dos problemas sociais nacionais e internacionais dependem, para a sua compreensão e solução, de análises complexas, nas quais devem ser contemplados aspetos económicos, antropológicos, sociológicos, políticos, geográficos, psicológicos, tecnológicos, biológicos, etc." Surge então neste contexto a problemática de como se consegue adequar o currículo formal, que é "caracterizado por uma conceção homogénea e hegemónica do conhecimento", à necessidade de "adequação à diversidade cultural, social e pessoal (...) tornando a aprendizagem mais relevante e, simultaneamente, facilitando o acesso a saberes universais e valorizados socialmente" (Alonso, 2002, p. 85).

Ora, segundo Alonso (2002), deparamo-nos, "inclusive no 1º ciclo do ensino básico", com uma ideia estanque, numa "lógica disciplinar" que "ainda continua bastante arreigada na mentalidade curricular dos professores". Para além do mais, numa primeira análise, "a educação primária utilizou sempre maioritariamente uma pedagogia transmissiva no desempenho da sua missão" (Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016, p. 97). É que, estando esta missão relacionada com "a passagem a uma nova geração de um património cultural essencial, a partir do saber ler, escrever e contar", a forma mais "óbvia de a desempenhar pareceu ser a transmissão oral e escrita dos conteúdos a ensinar" (p. 97).

Existe, assim, uma incapacidade de estabelecer pontes entre as várias áreas do saber, sendo que estas acabam por ser encaradas apenas como "gavetas que se abrem e fecham sobre si mesmas". Recai sobre as próprias crianças a capacidade integradora do saber, quando a realidade diária destas na escola passa por espaços, tempos e protocolos repetitivos, ou seja, quando se dedica tempo a uma disciplina de cada vez, algo que é, no fundo, um obstáculo à "realização de atividades educativas integradoras, tais como: projetos, visitas de estudo,

oficinas e ateliers, seminários e debates, trabalhos de grupo, experiências científicas" (p. 65), estas que são atividades que implicam uma flexibilidade e organização de espaço, tempo e materiais diferentes da realidade quotidiana da sala de aula e da dinâmica corrente da escola.

Neste sentido, Apple (1997), defende que, no primeiro ciclo do ensino básico, a ênfase é posta na "aplicação de regras técnicas e que este tipo de forma é o que se segue durante o ensino primário" e compara-a ao controlo técnico de uma qualquer outra atividade (como a industrial), considerando a forma do currículo como "altamente determinada (...) individualizada a uma tal dimensão que quase não é necessária uma interação entre os alunos", defendendo igualmente que "cada atividade é por necessidade considerada como um acto intelectual individual do conhecimento, que as respostas por vezes assumem a forma de simples atividades físicas (...), ou estão corretas ou incorretas" (p.68).

Também Veiga (1991) aparenta estar de acordo com esta perspetiva, quando disserta acerca das facetas opostas da escola, a conservadora e a progressista. Em relação a estas facetas, de modo sumário, a autora defende que, na escola, tanto existe a reprodução de uma ideologia das sociedades capitalistas, um espaço onde as desigualdades sociais são acentuadas, e, que incide no "cultivo do individual, a fim de preparar o homem para o desempenho de papéis sociais" (p. 77), quanto existe a ideia de que a escolaridade se apresenta como uma das ferramentas de progresso da sociedade, que funciona como estímulo às pessoas desfavorecidas. Esta visão encontra-se relacionada com o facto de a escola pretender uma "emancipação do homem", permitindo a participação de todos, segundo o ideal de que, a sua função é "formativa, humanística" e que permite "conquistar melhores condições de participação cultural e política e reivindicação social" (pp. 78-81).

Face a este conjunto de contradições sobre o papel da escola, entre conservadorismo e progressismo, Veiga (1991) afirma, em sintonia com os autores anteriormente mencionados, que "o currículo e o ensino são instrumentos da prática pedagógica e, no interior da escola (...) fundamentam-se na lógica do controle técnico visando à racionalidade, à eficácia e, conseqüentemente, à produtividade" (p. 79). A autora mostra-se ainda crítica em relação à forma como o currículo é encarado, questionando se este deve continuar a ser um instrumento divorciado da realidade escolar, sem que se tenha em atenção a "especificidade da escola e sua organização bem como da histórias de seus sujeitos, ou seja, alunos e educadores",

consequentemente, sugere a ideia de que o currículo deve ter influência do local, sendo "competência da escola e principalmente quando ela está trabalhando em sua especificidade" para a sua "função primordial (...) que é a de ensinar" (p. 79).

Uma conclusão que se pode extrair deste debate é que, se o sistema educativo não tiver em conta as diferenças das várias escolas e, ainda, daqueles que as frequentam, a prática do ensino torna-se um referencial de matérias que se encontra desconectado, sem fundamento perante a realidade local, ou seja, torna-se apenas num conjunto de conhecimentos descontextualizados. E, se assim for, para quê a escola? É por isso que este trabalho abordará o conceito de conhecimento e como este se enquadra no currículo formal, pois é através dele que a escola pode, e deve, diferenciar-se de outras ofertas de informação e conhecimento. Através desta diferenciação, cabe partir para a validação do currículo no ensino, compreendendo a sua influência no dia-a-dia escolar, e, por fim, perceber que esta influência e este conhecimento têm o seu papel na transição entre o Pré-escolar e o 1ºCEB.

1.3. Materiais e métodos

1.3.1 Caracterização do estudo e hipótese

Este estudo procura confirmar que o currículo formal não se encontra preparado para fazer face à transição entre o Pré-escolar e o 1º CEB, sendo este um dos fatores que contribui para a cisão existente entre ambos os níveis. Contudo, este exercício é apenas um estudo exploratório. Ao não ser uma investigação com a possibilidade de poder testar vários currículos, a vários grupos, e poder extrair daí as devidas conclusões, este estudo não deixa de constituir uma tentativa de relacionar a análise teórica sobre o que é o currículo formal e a forma como este influencia a didática diária com a representação que dele têm um conjunto específico de educadores. Contámos ainda com um estudo semelhante a este, que abrange a temática da transição entre o Pré-escolar e o 1ºCEB, de Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016). Este estudo, publicado depois de termos procedido à recolha e ao tratamento da informação, chega a conclusões próximas das nossas, o que contribui para dar consistência à nossa hipótese de partida.

A hipótese que propomos é a seguinte: O currículo formal influencia a transição entre o Pré-escolar e 1º CEB.

O estudo em si é de carácter **exploratório descritivo, qualitativo**, utilizando a análise de documentos, a revisão da literatura e o método de entrevista. O *corpus* textual é constituído por documentos oficiais e transcrições das entrevistas. Nesta investigação, a população em estudo provém de educadores do pré-escolar, de professores do 1º ciclo e do corpo administrativo escolar, e, por isso, temos como amostra educadores e professores dessas duas valências, um ex-docente com essa experiência enquanto docente, assim como um profissional da área da administração escolar.

1.3.2. Critérios de exclusão

Ter menos de 10 alunos por sala

Não ter lecionado nos últimos 10 anos

1.3.3. Método de recolha de dados

A recolha de dados baseia-se em dois métodos: recolha bibliográfica, assente na recolha e análise de estudos validados sobre o tema proposto; entrevista semi-estruturada e semi-direcionada, com recurso a questões abertas e à utilização de um guião, para garantir que no final da entrevista os temas propostos tenham sido todos respondidos pelo entrevistado.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para um adequado tratamento das respostas obtidas. As transcrições encontram-se em anexo.

1.3.4. Fragilidades

Durante a realização desta investigação existiram situações que se podem classificar como fragilidades da própria investigação.

A primeira prende-se com o facto de um governo diferente ter sido eleito, com toda uma nova equipa do ministério da educação. Esta nova equipa levou à suspensão do exame do 4º ano do

1º CEB. Um exame externo, como momento de avaliação criado por uma entidade externa à escola, neste caso o Ministério da Educação, é um elemento de pressão externa sobre a didática praticada na sala, pois os professores têm de preparar os alunos para esta avaliação. Esta avaliação, por sua vez, não é criada consoante as potencialidades e fragilidades de cada aluno específico. Por isso não considera o meio envolvente de cada grupo do 4º do 1º CEB.

A segunda prende-se com o facto de terem sido divulgadas antecipadamente as novas OCEPE, que foram trazidas a público para análise e crítica do corpo docente, podendo este, pela primeira vez, sugerir alterações antes da divulgação do documento final. Esta nova perspetiva sobre as OCEPE, tal como o seu conteúdo, levam a que a análise inicial desta dissertação tenha de ser adequada a este contexto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O que é o currículo?

Este capítulo servirá para considerar as características em que o currículo formal se reveste. Reserva-se como nota introdutória do capítulo uma análise breve à concepção de currículo de E. Eisner. Eisner concebeu uma teoria onde existem três currículos, o currículo explícito, o currículo implícito e o currículo oculto. O currículo explícito é “constituído por tudo aquilo que a escola oferece, através de certos propósitos explícitos e públicos” (Eisner, 1979, citado em Águila, s.d., p. 4). O currículo implícito, por sua vez, é aquele que ocorre na socialização, em ambiente escolar, e que, segundo Eisner (1979), citado em Águila (s.d.), cria um conjunto de expectativas que são “profundamente mais poderosas, de larga duração que aquelas ensinada intencionalmente através do currículo explícito da escola” (p. 4). Já o conhecimento oculto engloba todo aquele conhecimento que a escola “não ensina” (Eisner, 1979, citado em Águila, s.d., p. 7) e que segundo Águila (s.d.), são omitidos do currículo explícito conscientemente por quem elabora os currículos (p. 8). Em suma, esta teoria assume três concepções de currículo, a do estado (explícito), aquele que é fomentado no ambiente escolar através da socialização (implícito) e, por último, o conhecimento não aprendido na escola (oculto). Este trabalho foca-se inequivocamente sobre esta primeira concepção de currículo que é a de estado, sem deixar de fazer referências pontuais à influência do ambiente escolar na aprendizagem dos conteúdos.

Ora, posto isto, vamos observar então o que diz a lei portuguesa. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema educativo “responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da **personalidade** dos indivíduos (...) aberto ao diálogo e à **livre troca de opiniões**, formando cidadãos capazes de julgarem com **espírito crítico** e **criativo** o meio social” (Lei 46/86, Artigo 2º, alínea 4 e 5). Será mesmo assim?

O currículo expressa um conjunto de conhecimentos, pré-selecionados, e é uma das ferramentas de controlo sobre a educação, utilizado pelos Estados para consolidar a ideologia dominante. Para Young (2010), citado em Pacheco e Pestana (s.d.) o conhecimento de que falamos deve ser aquele que confere “habilidade, conhecimento e atitudes, que serão necessários para construir e sustentar a sociedade e, ainda, responder às exigências sociais do mundo contemporâneo” (p. 3). No currículo, porém, não se encontram “um conjunto neutro

de conhecimentos”, mas sim “parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de um grupo do conhecimento legítimo”, que surge na realidade de “conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam o povo” (Apple, 1997, p. 131). Podemos observar como uma determinada sociedade seleciona estes conhecimentos e como os distribui à população, e dessa observação podemos criar um paralelo com “o poder e a sua distribuição, assim como os princípios de controlo de informação”. Para valorizarmos a educação “temos de ter em conta até que ponto o próprio sistema contribui para a reprodução das estruturas de relação de poder e das relações simbólicas entre as classes” (Bernstein, 1990, citado em Mercedes, 2005, p. 160).

Podemos encarar o papel da escola como o de criar os novos cidadãos, sendo esta uma instituição que distribui o conhecimento. Há um exemplo claro, na perspectiva de Benavot, Rensik e Corrales (2006), em que este conhecimento já teria servido no passado como forma de treino para a classe das elites, aquela que seria preparada para governar ou tomar decisões sobre um país ou império. Em contrapartida, de certa forma, a escola para as massas prepara toda uma sociedade. Aquele treino, a que os autores se referem, baseava-se na “aquisição de conhecimento e capacidades relacionadas com guerra, diplomacia, religião e política”, assim como dava especial destaque ao “desenvolvimento do carácter, virtude e refinamento”. A elite destacava-se assim dos “comuns iliterados”. A escola servia então como uma forma de “reprodução de elites através da educação de crianças privilegiadas”, que, ao mesmo tempo, eram completamente leais ao poder central (Benavot Rensik e Corrales, 2006, pp. 40-41). Nestes processos, o currículo revela-se uma das ferramentas principais para estabelecer o papel da escola e definir as finalidades desse “treino”.

Já para Durkheim (1984) o conhecimento na educação serve como alavanca para a implementação de uma conduta moral. A escola revela paralelos com a forma como o estado se organiza e é possível por isso utilizá-la como meio de reprodução da sociedade moral, que para o autor “assemelha-se à sociedade política”. A um nível mais específico, a partilha do espaço comum na sala e na escola, é uma meio para desenvolver o que chama de “sentimentos mais elevados”, tidos como o que se pretende “invocar nas crianças” (p. 341). No fundo, “a moral é (...) um conjunto de regras definidas”, que para o autor já estão “totalmente elaboradas”, conjugando a sua existência com a nossa vida. A sua função é “determinar a conduta” (p. 125) e para que esta “seja assegurada na sua própria origem, é necessário que o cidadão tenha o gosto pela vida colectiva”, argumentando que, só deste

modo, o cidadão “poderá dedicar-se convenientemente a esses fins colectivos que são os fins morais por excelência” (p. 344). Portanto, “a disciplina moral desempenha um considerável papel na formação do carácter e da personalidade”, referindo ainda que a capacidade auto disciplinadora é aquela que “nos permite contermos as nossas paixões, as nossas apetências, os nossos hábitos, e nos consente que lhe façamos lei”. É então “na escola do dever que se forma a vontade” (p. 147). Para Durkheim a escola acaba por ser, através do conhecimento (currículo) que passa aos alunos, um meio para moldar as gerações vindouras, patrióticas e com o sentido coletivo, e fá-lo de forma subversiva.

Por se considerar um fator de subversão, quase que subliminar, avisa Pinar (2004), apoiando-se nas palavras de Steinberg (1993), que o “poder manifesta-se não só de uma forma explícita de opressão, mas também pela reprodução implícita do indivíduo” (p. 25). Isto significa que é possível conduzir os indivíduos a atuarem de uma certa forma, através da passagem de um código simbólico implícito. Assim, para Pinar (2004), é vital que o estudo do currículo seja feito, não só numa perspectiva da sociedade, mas também através do conhecimento aprofundado do indivíduo e a sua capacidade de auto-análise e auto-reflexão.

Considerando, então, todo o conhecimento que este carrega, o significado deste conhecimento, a perspectiva, considerada por Durkheim, sobre a moral que guia a conduta e as palavras de Pinar sobre o poder do implícito, podemos concluir que no currículo estão presentes “poder e identidade”. Este é um “lugar, espaço, território”, é no fundo “uma relação de poder (...) trajetória, percurso (...), autobiografia (...), texto, discurso, documento” e, em resumo, “o currículo é documento de identidade” (Silva, 2000, citado em Pacheco, 2001, p. 63). Em acordo parece estar Young (2010), citado em Pacheco e Pestana (2013), que entende o currículo como uma “problematização do conhecimento, da identidade e da subjetividade” modificando aqueles que o “percorrem” (p. 3).

Quando se planeia o currículo deve-se considerar, por conseguinte, que este tem uma ligação direta à função primordial que a escola tem perante as crianças e todo o adulto que participa de forma direta e indiretamente (para isso basta ser cidadão), isto é, o currículo tem a obrigação de “assumir compromissos sociais e políticos, lidar principalmente com questões relacionadas com o processo de transmissão-assimilação e produção de conhecimento (...), planejar o currículo implica tomar decisões educacionais, implica compreender as concepções

curriculares existente que envolvam uma visão da sociedade, de educação e do homem que se pretende formar" (Veiga, 1991, pp. 82-83). Dada a quantidade de implicações, impõe-se perguntar para que serve verdadeiramente o currículo.

2.1.1. Para que serve?

Anteriormente evidenciámos que o currículo é um veículo de conhecimento e, dentro desta perspetiva, considerar que serve para providenciar às crianças conhecimentos parece uma constatação óbvia e simples de se fazer. Do mesmo modo, veiculámos que o currículo assume uma conexão direta com toda a sociedade e as interações do conhecimento dentro desta. Ora, a questão que se pretende abordar agora é um pouco mais profunda: para que serve o currículo, se este é um veículo de informação? Esta formulação é equivalente a tentar compreender para que serve a informação que este instrumento distribui, nomeadamente se esta está apenas a ser usada para reproduzir a organização da pirâmide social e desta forma conformar cada criança a um destino que está já na casa de partida, ou se há lugar a outras funções?

Para Helsey, enquanto critica a teoria de capital social de Bourdieu, as escolas estão a criar "capital cultural (...), não estando estas simplesmente a manter um ciclo de privilégio (...) estão pelo menos a oferecer a oportunidade de aquisição deste capital cultural a casas que não o tinham no passado" (Helsey, 1980, citado em Goldthorpe, 2007, p. 8). Ou seja, para este autor o capital social gerado na escola, um conhecimento que permite ter poder dentro da sociedade, está a permitir às crianças que a frequentam ter acesso a algo que se chama mobilidade vertical, que é a capacidade de progredir dentro da estrutura social. Assim, reforça Goldthorpe (2007), o efeito da mobilidade vertical, no sistema de ensino, é "observado, hoje em dia, ao nível universitário". O que para este autor é evidência de que "no mundo moderno, pelo menos, a ideia de transmissão do capital cultural com a família como agente principal, é insustentável" (p. 9). Argumenta o autor que a expansão dos sistemas de ensino está a privilegiar crianças de todas as origens como as crianças de origem no proletariado, que, a seu ver, "têm, de facto, tido novas oportunidades educativas" e "no mínimo ao mesmo ritmo das crianças que provêm de classes dominantes" (p. 9).

Temos assim a escola como um veículo de transmissão de saberes e que, no fundo, se convertem em poder efetivo para a vida adulta. Por sua vez, já que vivemos "numa sociedade cada vez mais globalizada, cognitiva e em constante mudança (...)" a par de tudo isto, tem-se verificado a emergência de uma sociedade do conhecimento", que acaba por ser o produto do avanço científico e tecnológico e "que permite aos indivíduos acederem facilmente a muitas informações por meios que não se restringem à educação escolar" (Ferreira, 2010, p.92-93).

Torna-se conseqüentemente necessário que a escola seja capaz de promover as competências básicas que correspondam a esta nova sociedade, uma sociedade que até tem meios que concorrem com a escola no acesso à informação, de modo que é imprescindível que a criança vá desenvolvendo uma capacidade integradora de conceitos de várias áreas do saber, ou disciplinas, para encontrar soluções, na medida em que esta "combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes" tem como objetivo "a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum" (Pombo, Guimarães e Levy, 1994, citados em Ferreira, 2010, pp. 92-93).

Na educação, encontramos uma estrutura baseada na aquisição de conhecimento e utilização de saberes fragmentados de várias disciplinas, essencialmente, porque existe uma faceta formadora que está virada para a "formação pessoal e social do aluno, para a sua integração activa na sociedade. Neste sentido, a escola promove uma realidade contínua de estudos com vista à "entrada no mercado de trabalho". Contudo, "os saberes só têm relevância se permitirem aos alunos compreenderem a realidade e utilizarem-nos nas diversas situações com que se deparam na sua vida" (Carvalho; Ferreira; Costa & Almeida, 2007, citados por Ferreira, 2010, p. 92), e estas situações com que se deparam na vida apelam a saberes e soluções diversificadas. Ou seja, embora seja importante a aquisição dos saberes em separado, é a aquisição em vista à integração destes conhecimentos que torna o conhecimento do currículo importante e útil para a vivência diária da criança e o seu futuro enquanto cidadão (Ferreira, 2010, pp. 92-96).

Para Alonso (2002), surge então uma nova problemática:

Como conjugar um currículo nacional, caracterizado por uma concepção homogénea e hegemónica do conhecimento, com a sua necessária adequação à diversidade cultural, social e pessoal (...) tomando a aprendizagem mais relevante e, simultaneamente, facilitando o acesso a saberes universais e valorizados socialmente (p. 85).

Para o autor, a "superação da concepção positivista do currículo" é fundamental, devendo caminhar-se para uma visão que vai contra a ideia de o conhecimento dentro do currículo ser acabado e universal, para ser possível encará-lo com carácter "provisório, problemático, inteirado e crítico", partindo-se deste modo em direção a "uma atitude de construção activa e de investigação nos contextos experienciais e sociais de produção e reprodução cultural", a única, na sua opinião, que torna possível "encontrar um significado para a experiência humana (...)". Nesta linha, defende a "necessidade urgente de tornar as experiências educativas, que a escola propõe aos alunos, mais significativas e potenciadoras do pensar e agir com compreensão e, simultaneamente, do exercício esclarecido da cidadania (...) para a resolução dos problemas complexos do mundo actual" (p. 85).

Podemos, assim, concluir que o currículo serve, em primeiro lugar, para transmitir conhecimento que venha a ser útil e poderoso para a criança, e constatámos que este conhecimento, quando adequado a esta finalidade, torna a aprendizagem mais estimulante. Também nos deparámos com o apelo a uma revisão daquilo que é a forma de ensino deste conhecimento, de um currículo capaz de prever e simular a vida em sociedade. Mas existirá algo mais para lá de conhecimento útil?

Perrenoud (1995) considera que a vida adulta não é uma representação exata da vida escolar, anteriormente vivida. Todavia, para o autor, a vida experimentada na escola "é, em parte, transponível para outros tipos de grupos ou organizações". Dito de outro modo, a escola é um momento de preparação para a vivência futura, não só através do conhecimento que transmite, mas também pelo modo de agir que pede à criança, ou seja, a escola é "um momento da própria vida, inserida já no cenário de uma organização complexa". Para alcançar alguma medida de sucesso na escola, primeiro, o aluno aprende "as regras do jogo", e, quando as aprende, está já a aprender as regras do jogo da vida em sociedade (p. 62).

Portanto, para lá da capacidade da escola, através do currículo, providenciar um conhecimento útil à vida, também transmite a forma como se vive em sociedade, quais as suas regras, costumes e ideias. Por isso, Grácio (1995), considera que a escola deve ser um meio próximo da realidade das crianças, para o que "deve tornar-se uma pequena comunidade de trabalho que repita as condições típicas da comunidade maior, mas próxima" (p. 29). O que o

autor quer dizer é que uma “escola de um meio industrial, como a Marinha Grande, não deverá ser semelhante à de um meio piscatório como Lagos”. Assim, afirma que “a aprendizagem só é autêntica quando fundada no interesse e este é função das condições psicológicas do escolar e das condições naturais e sociais ambientes” (pp. 29-30).

2.2. Estudos sobre a teoria do currículo.

A primeira noção estabelecida pelos estudos teóricos sobre o currículo é a de que não existe a prática sem a teoria, uma vez que esta última se apresenta como o seu pilar de suporte. Deste modo, a relação que existe entre a prática e a teoria curricular pode definir-se como complexa, visto que, na educação "qualquer actividade resulta sempre da intersecção da acção concreta sobre uma dada realidade e a representação dessa mesma realidade" (Morgado, Fernandes e Mouraz, 2011, p. 6). O referido significa que existe sempre um fundamento teórico, de conhecimento, que está subjacente a qualquer atividade educativa, mesmo que, por vezes, as atividades pareçam ser apenas uma rotina diária, sem que os agentes envolvidos se apercebam do suporte teórico que está relacionado e que serve de "fundamento" (p. 6).

Portanto é importante, para alguns teóricos, uma consciência ativa dos professores sobre o currículo, bem como a sua participação na construção do mesmo, do mesmo modo que é indispensável que quem constrói o currículo de tenha em conta a existência de contextos diferentes, que afetam "uma adequada operacionalização do conceito de contextualização curricular", sendo ainda relevante, "ao mesmo tempo, chamar à atenção para algumas dificuldades com que se depara esse processo" (Morgado, Fernandes e Mouraz, 2011, p.6).

Como parte do processo de teorização do currículo, é imperativo analisar e questionar o “conhecimento, poder e identidade” como "espaços de construção", pois na criação da retórica educacional, estão presentes "quer as desigualdades existentes, quer os espaços de contestação" e, para além do mais, é necessário "admitir que o conflito existente na produção dos discursos curriculares só pode ser ultrapassado pelos professores e alunos", defendendo a "centralidade da prática"(Pacheco, 2001 & Moreira, 1998, citado em Pacheco, 2001, p. 64). Ou seja, a retórica do discurso educacional crítico sobre o currículo "tornar-se-á numa

ferramenta conceptual" se for perceptível aos professores e às crianças que eles são agentes ativos da construção do mesmo, sendo necessário salientar que o maior poder que existe sobre os professores e as crianças, na construção curricular, não deve ser um processo criado pela "descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas" (Pacheco, 2001, p. 64). Para este autor, o currículo deve ser "um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspetos específicos, ao mesmo tempo um que reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder" (Giroux e Shannon, 1997, citados em Pacheco, 2001, p. 64).

Tendo em conta, na perspetiva anterior, que o currículo é um elemento ligado à prática, ou seja, ao campo da didática, é possível considerar que o estudo de ambos está ligado à questão do ensino e da aprendizagem, algo que envolve considerações práticas referentes ao meio escolar, à sala de aula, à criança, entre outros. Por isso, Pacheco acolhe a ideia de que são dois "campos" que "possuem objetos de estudo coincidentes e disputam o mesmo espaço teórico e profissional" (Libâneo, 2002 e Oliveira, 2002, em Pacheco, 2012, p. 4). Para Pacheco (2012), os diferentes referenciais teóricos que parecem disputar o mesmo território têm sido encarados de formas distintas "por razões que se prendem com as conceções particulares dos responsáveis académicos", isto é, estes não se prendem "com argumentos efetivamente epistemológicos" (p. 7). O autor vai mais longe e refere seis razões em que o campo da teórica e da prática estão "estritamente relacionados", sendo as seguintes: 1- A "identidade de cada campo"; 2- As "fronteiras e abrangências de cada campo", na "inclusão do Currículo na Didática ou desta no Currículo"; 3- A "institucionalização dos territórios de aprendizagem"; 4- "Divergências teóricas" que incluem as críticas que os campos realizam mutuamente; 5- "Confluências e intersecção entre os campos"; 6- "Contribuição recíproca entre o Currículo e a Didática e condições de cooperação mútua" (p. 9). Ou seja, temos dois campos que surgem de realidades semelhantes, que se confundem ao nível de identidade, território, abrangência e retórica construída, mas que em vários pontos sensíveis comprometem a devida cooperação entre ambos.

Por sua vez, Pacheco (2012) aponta as diferenças que são, de facto, epistemológicas, que se prendem com a finalidade educativa e aquilo que se ensina nas escolas: o estabelecimento da razão como capaz de orientar a moral; a "crítica ou não às metas-narrativas", assim como a perceção sobre a autonomia, nomeadamente sobre a questão de saber se o poder político deve

estar ciente e ativo na educação. Também define como divergências entre os dois campos (teórico e prático) os estudos sobre a aprendizagem em si, na importância atribuída ao currículo e à prática, a percepção das diferenças culturais, os professores, como já referido anteriormente, capazes de atuar sobre o conhecimento, a conversão do conhecimento científico em escolar e nos estudos que defendem a centralidade do ensino. Enquanto a teoria do currículo se foca predominantemente nas "articulações entre as questões sobre o poder, cultura e linguagem", a teoria da didática centra-se nas "práticas de ampliação das possibilidades de aprendizagem escolar" (p. 11).

Por consequência torna-se imprescindível observar o que ocorre na relação diária entre aquilo que é a prática educativa e, por outro lado, o peso que o currículo assume nesta, já que a didática e o currículo parecem abranger o mesmo espaço e, simultaneamente, serem forças críticas que divergem em vários pontos. Para Pinar (2004), do ponto de vista do currículo, o ato de "ensinar é uma forma dos alunos usarem conhecimentos acadêmicos (...) para compreenderem a sua própria formação dentro da sociedade e do mundo" e tal compreensão é, ao mesmo tempo, "individual e social, local e global". Conclui, então, o autor, que a educação para o currículo é uma "descoberta e articulação do indivíduo com os outros" (p. 16). A teoria do currículo para Pinar (2004) é, por conseguinte, um "campo interdisciplinar comprometido com o estudo da experiência educacional", referindo o autor que essa experiência está "codificada no currículo escolar" e concluindo que o currículo é aquilo que "a geração mais antiga escolhe dizer à mais nova (...) O currículo escolar comunica aquilo que escolhemos lembrar do passado, acreditar no presente e o que esperamos do futuro", exemplificando a discussão do currículo sobre a multiculturalismo, como "debate da identidade nacional americana" (p. 20).

Sobre a formação de professores, Pinar (2004) refere que a teoria do currículo a vê como uma ação de "prática auto-reflexiva dos professores, no estudo interdisciplinar", onde converge a sua ideia de "eu e sociedade" na simultaneidade "local e global". Deste modo, diz o autor, a teoria do currículo não tenta ensinar aos professores uma nova técnica ou prática, pretendendo sim "cultivar a independência da mente, auto-reflexão e a erudição interdisciplinar". Assim, o autor espera "persuadir os professores a apreciarem a relação complexa, e em constante mudança, entre a sua própria formação e os sujeitos escolares que ensinam, tanto o sujeito da matéria como sujeito humano" (p. 23).

2.3. Convergência e Divergência entre Currículo formal e Didática.

2.3.1. Convergência

Estudando dois exemplos de educadoras que têm a possibilidade de construir o seu próprio currículo escolar, em escolas privadas dos EUA, verificamos que a percepção das duas sobre as relações entre a didática e o currículo é que tudo o que fazem é previsto na sua construção curricular, ou, dito de outra forma, que tudo o que é construído no currículo é uma forma de suportar a didática no dia-a-dia, mas também que a didática vai moldando todos os dias o currículo. Observemos o que afirma então Stafford, uma das educadoras em questão, quando refere um dos projetos de resolução de conflitos presente no currículo, citada em Foote, Stafford e Cuffaro (1992):

É difícil falar do currículo por tópico, pois todos os tópicos estão interligados (...) um dos aspectos mais importantes para um criança do pré-escolar é aprender a trabalhar em grupo (...) torná-las socialmente alerta e responsáveis (...) e isto não acontece apenas quando nos sentamos para falar um tema; acontece durante todo o dia (p. 77).

É possível constatar como o currículo é algo em que se pode construir a realidade didática, no entanto, também é algo que, preparado para tal efeito, não é necessariamente estanque e definitivo.

Já Cuffaro, a outra educadora, tenta explicar como a componente de estudos sociais (equivalente a conhecimento do mundo, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, doravante OCEPE) está estruturada, desde o nível de pré-escolar até ao fim dos estudos na sua escola (8º ano), relatando o seguinte, em Foote, Stafford e Cuffaro (1992):

Porque a escola é multicultural, os professores dispõe de um currículo único, para tal (...) a escola desenhou-o de modo a que cada sala tenha uma matéria de estudo, e, esta encaixa sequencialmente no esquema multicultural geral (...) a harmonia racial que é promovida nesta escola é da mais pura possível, e, é resultado da vivência diária e compreensão (p. 62).

Ou seja, para lá de mais uma referência à importância do dia-a-dia na escola e à forma de trabalhar, há uma clara indicação sobre a necessidade de se conceber um currículo coerente e articulado ao longo de todos os níveis da escola, que permita ter os resultados enunciados pela

educadora em questão.

A comentar as experiências, não só das duas educadoras anteriores, mas também de outras educadoras e professoras do ensino básico, Genishi (1992) escreveu um pequeno texto em que notou que os professores e educadores tentam, na maioria destes casos observados, fugir a uma visão "demasiado académica e afunilada" sobre o currículo e que havia uma tendência para não usar testes "estandardizados". Nota, no entanto, que "as formas de avaliação eram difíceis de separar das características do currículo e da sua visão sobre as crianças, assim como da aprendizagem" (p. 195). A questão é que existe um desfasamento entre quem escreve sobre o currículo e entre quem atua ao nível de sala de aula, os professores tentam "promover o desenvolvimento das crianças, mas estas necessitam de tempo para experienciar, re-experienciar, pensar e compreender" e, segundo o autor, "para todos os que fazem julgamentos sobre práticas e estabelecem políticas, necessitam de tempo para ouvir e ler", referindo-se o autor às histórias e experiências que comentou (p. 201).

É, então, notório que, com o desfasamento observado, "as grandes finalidades são transformadas em metas de curto prazo" e, em consequência, o currículo "é abarrotado com mais conteúdos, fazem-se mais testes", a parte conceptual, do saber e conhecimento, é transmitido cada vez mais nas idades precoces, o que acaba por estrangular os tempos escolares, entrando estes num ciclo de ensino dos conceitos básicos, que são testados, para dar novo lugar ao ensino de mais conceitos básicos e novos testes. Desta forma, o tempo para questões e para o exercício da curiosidade "começam a evaporar-se" (Hargraves e Fink, 2007, citados em Pacheco, 2011, p. 78). É nesta perspetiva que começamos a observar que, apesar de existir um instrumento semelhante que opera na escola e nas sala de aula, existem diferenças no "currículo-em-acção pelos professores e alunos em contextos específicos, já que o que actualmente acontece nas salas de aula varia amplamente no mundo" (Anderson-Levitt, 2008, citado em Pacheco, 2011, p. 79). É possível constatar, assim, que existe um diferencial entre aquilo que é a intenção curricular e o ambiente de sala.

2.3.2. Divergência

Como constatado anteriormente, é possível considerar que existe uma influência do currículo

no trabalho de sala de aula, no entanto, são também observáveis as diferenças existentes entre as salas, em cada país e nos vários países. Isto acontece porque há ainda uma divergência entre aquilo que o currículo pretende e aquilo que realmente se passa no quotidiano escolar.

Tomemos em consideração a avaliação formal. Seria fácil afirmar que a avaliação formal é o momento de maior convergência do currículo com a didática, pois é o momento suposto em que o professor ou educador mobiliza as crianças para demonstrarem que atingiram os objetivos (supostamente contidos no currículo). Contudo, será que o docente está a basear-se nos conteúdos do currículo, ou, por outro lado, está a dar relevância aos momentos de aprendizagem que mobilizou na sala, incluindo aqueles que se desviaram das temáticas do currículo? "Por que razão no momento de avaliar se referiria o professor a textos que não se serviu para planificar o seu ensino?", será porque, apesar da sua influência na conceptualização do ensino, "o currículo formal se permite um certo controlo sobre o ensino", mas é, no entanto, "demasiado vago e abstracto para orientar quotidianamente a prática pedagógica e a avaliação" (Perrenoud, 1995, pp. 41-42)?

Dentro daquilo que é, neste caso, a profissão docente, o currículo é, por um lado, um instrumento construído pela retórica educativa, pela ideologia política e pedagógica, como já observámos anteriormente, enquanto a prática profissional é, por outro lado, menos estanque, mais improvisada e mais reativa ao momento. Por sua vez, essa prática pedagógica necessita da sua confirmação teórica, que de certa forma dá poder ao docente para se justificar. Justificar a quem? Aos pais, ao sistema, à sua escola e até a si mesmo.

Dos vários motivos que explicam a conflitualidade descrita, a qual dificuldades a uma conjugação ideal dos dois planos, podemos destacar, por um lado, a rigidez estrutural típica de um currículo contrasta com os variados centros de interesse de uma criança, por outro, a tentativa de harmonizar um grupo e tornar a aprendizagem global contrasta com os objetivos individualizados do currículo para cada criança, e ainda, se o currículo prevê situações de aprendizagem e tempos standardizados, a realidade diária pode muito bem redundar numa gestão de conflitos e tensões, em que o professor e as crianças passam por ciclos repetitivos da mesma situação de rotura, com as mesmas soluções encontradas e com a necessidade urgente de improvisar novos métodos no momento. A mestria do professor em tornar o formal em prático, em saber adaptar-se aos seus alunos e ao ambiente escolar é uma das chaves para

resolver as diferenças que existem entre o que pretende o currículo formal e aquilo que é a prática (Perrenoud, 1997, pp. 17-26):

Não basta apenas expor os saberes para estes sejam assimilados (...) a transposição didáctica é também uma tradução pragmática dos saberes para actividades, para situações didácticas. Situações que é necessário planificar introduzir, animar, coordenar, levar a uma conclusão. Estes imperativos práticos obrigam, no âmbito mais geral da gestão da sala de aula, a reorganizações várias do saber, à sua transformação em problemas, tarefas, interrogações, projectos, etc. (Perrenoud, 1997, p.26).

O autor conclui igualmente que "a esfera onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas, é de agora em diante a de otimizar a transposição, de a racionalizar, de a colocar sob o controlo de modelos", algo a que chama de uma "tentação compreensível" e que porém é "exterior à realidade: a transposição resulta, em parte, da resistência do real, do ambiente, dos alunos". Acrescenta ainda que, independentemente da capacidade de seleccionar um meio ambiente, ensinar é um confronto "do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projectos, das personalidades", que o processo é feito de "ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso (...) construir identidades e trajetórias", e que, em contraponto, o formal não está preparado para as diferenças, referindo-se sempre a "um aluno médio". O autor finaliza com a defesa da necessidade de os programas serem modernizados, para uma maior serenidade no ensino e motivação nas crianças (Perrenoud, 1997, pp.27-30).

Para Alonso (2002), também urge "aproximar as decisões educativas das realidades diversificadas e plurais" que estão sempre presentes na educação. Para o autor, esta é "uma via essencial para melhorar a qualidade educativa, oferecendo aos alunos um currículo relevante significativo", para deste modo se formarem enquanto "indivíduos e cidadãos". Para tal efeito, sugere a utilização teórica do "projecto curricular integrado", que considera ser "pertinente para concretizar esta aspiração, especialmente nas primeiras etapas da educação básica", para que seja possível "reforçar a desejável visão integradora que deve orientar a gestão curricular". É assim que o autor pretende "conjugar um currículo nacional, caracterizado por uma concepção homogénea e hegemónica do conhecimento, com a sua necessária adequação à diversidade cultural, social e pessoal" (pp. 71-85).

2.4. Metas, orientações e a Lei

A educação pré-escolar está definida como um de três níveis de educação, pela Lei 46/86,

também conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo. A Lei 46/86 foi concebida em 1986 e reforçada em 1997, 2005 e 2009. É complementada pela Lei 5/97, no que concerne ao Pré-escolar, também conhecida como Lei Quadro da Educação Pré-escolar. É importante, antes de considerar os fundamentos técnicos teóricos da educação Pré-escolar, abordar aquilo que o Estado pretende da Educação Pré-escolar, pois já estabelecemos anteriormente que o Estado é um dos motores da educação e aquele que pré seleciona o seu conteúdo (Durkheim, 1984, Benavot, Rensik e Corrales, 2006).

Como referido previamente, a educação pré-escolar é uma de três definidas pelo estado, a educação escolar e a educação extra-escolar são as outras duas consideradas (Lei 46/86, artigo 4º, alínea 1). A valência de pré-escolar é definida como “complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei 46/86, artigo 4º, alínea 2).

Com essa Lei, o que o Estado pretende é “definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspetos pedagógico e técnico (...) fiscalizar o seu cumprimento e aplicação” (Lei 46/86, artigo 4º, alínea 7). Portanto o Estado assume integralmente a componente teórica que baliza a conceção da educação Pré-escolar, ainda que refira que é opcional frequentar a valência (Lei 46/86, artigo 4º, alínea 7), algo que parece contradizer a assunção de responsabilidade anterior. De notar, no entanto, que a frequência a partir dos 5 anos de idade passa a ser “universal” e “gratuita” em 2009, com a lei 85/2009 a vincular o estado a garantir o acesso de todas as crianças de 5 anos à rede escola, e isto implica “o dever de garantir a existência de uma rede de educação pré -escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangidas”, assim como “o de assegurar que essa frequência se efectue em regime de gratuitidade da componente educativa” (Lei 85/2009, artigo 4º, alínea 2).

Para o pré-escolar existem dois documentos orientadores, as *Metas de Aprendizagem* e as *OCEPE*. Nas *Metas* está inscrita a ideia de que o currículo nesta valência é "abrangente", pois esta é "uma etapa onde se desenvolvem atitudes positivas em que a criança aprende a aprender" (ME, 1997, citado em Cruz, 2012, p. 16). Segundo Cruz (2012), o currículo (formal) permite compreender o quadro conceptual global que se pretende com a educação Pré-escolar (p. 16).

As metas do Pré-escolar são definidas pelo Ministério da Educação, estando nelas fixadas um conjunto de aquisições que as crianças poderão fazer até ao fim da valência referida. Sobre esta particularidade, é necessário ressaltar que não existe uma obrigatoriedade de atingir as tais metas, avisa Pereira (2011), lembrando um seminário sobre a educação, em que se deparou com várias educadoras com a percepção de que as metas são objetivos, e que vinculam o educador e a criança a atingi-los. A autora alerta que esta percepção de metas como objetivos, vai contra aquilo que é a frequência não obrigatória do pré-escolar e os "princípios pedagógicos" referentes à "natureza emergente". Apoiando-se em Mata (2008), que cita, afirma que "não existe uma etapa que todas tenham que atingir no Pré-escolar; cada criança deve progredir dentro do que for possível" (p. 56).

As metas são referidas como um conjunto de saberes "gerais e abrangentes", ou seja, como capazes de incluir "a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos" (ME, 1997, citado em Cruz, 2012, p. 17). Estas não são "um programa, pois adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças" (ME, 1997: 12, citado em Cruz, 2012, p. 17).

Quanto às OCEPE, estas são concebidas com o intuito dos docentes refletirem sobre "as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas" e assim poderem adequar a atividade às necessidades das crianças (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 5). Para que isto aconteça, as OCEPE preveem que a prática docente se revista de uma metodologia de "observar, planear, agir, avaliar", com recurso a diversas formas de registo, algumas das quais envolvendo a equipa e as crianças. A criança é, ainda, referida como "sujeito do processo educativo" (p.8).

O sistema educativo português define "a organização curricular como sendo um dos pilares da Lei de Bases" e, por isso, a educação pré-escolar é "o primeiro degrau do edifício curricular (Pestana e Pacheco, 2013, p. 3). Os autores abrem um parêntesis "para salientar que as decisões curriculares não são da competência exclusiva da Administração Central, existe, também, nas salas um espaço para estas decisões curriculares" (p. 3). Assim, observa-se a existência de uma zona de liberdade na ação educativa, prevista, tanto nas Metas como nas OCEPE.

A figura do/a educador/a é central na interpretação e adaptação diária do currículo, "tecendo o currículo ao sabor da escuta das necessidades mais profundas das crianças e respectivas famílias" (Vasconcelos, 2012, citado em Pestana e Pacheco, 2013, p. 4), o que se deve ao fato de não haver a possibilidade de uma vinculação estrita ao currículo formal, pois "apesar do ministério da educação produzir copiosos documentos de orientação, estes não têm por missão definir conteúdos programáticos, mas sim servir de orientação para a construção quotidiana do currículo em termos de um conhecimento válido e de aprendizagens significativas" (Ausubel, 2003; Vasconcelos, 2012, citados em Pestana e Pacheco, 2013, pp. 3-4). Desta forma, o currículo do Pré-escolar baseia-se num conjunto de metas e orientações que contribui "para a sua prescrição". Desta forma encontramos alguma autonomia relativamente à didática praticada na educação Pré-escolar, existindo várias metodologias diferentes, muitas das quais em que a criança é um dos agentes ativos na construção do processo de aprendizagem (p. 4).

2.4.1. As Áreas

As metas do Pré-escolar baseiam-se nas áreas de conteúdo das OCEPE. Temos, então, uma divisão do conhecimento em 3 áreas de maior expressão que são a áreas da Formação Pessoal e Social, do Conhecimento e das Expressões. Sendo que a área das expressões é dividida em quatro domínios: a educação motora, a linguagem oral e a abordagem à escrita, a matemática e a educação artística. Esta última divide-se, ainda, em 4 sub-domínios referentes às artes visuais, à dramatização, à música e à dança.

Quadro – 1 Áreas de conteúdo da educação Pré-escolar.

Área da Formação Pessoal e Social	Área do Conhecimento do Mundo	Área de expressão e comunicação			
		Domínio da educação Motora	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	Domínio da Matemática	Domínio da Educação Artística
					Sub-Domínio das Artes Visuais
					Sub-Domínio da Dramatização
					Sub-Domínio da Música
					Sub-Domínio da Dança

Retirado das OCEPE.

2.4.2. Avaliação e objetivo

O artigo 5º da Lei 46/86 define os objectivos para a educação Pré-escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;*
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança*
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;*
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade associado ao da liberdade;*
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;*
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;*
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;*
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.*

Nesta lista, julgo merecerem destaque as formas verbais: “Estimular”, “Contribuir”, “Favorecer”, “Desenvolver”, “Fomentar”, “Incutir hábitos”, “Proceder”. Destas palavras, as únicas que têm um teor vinculativo são “Incutir”, referente aos hábitos de higiene, e “Proceder”, referente à despistagem. E talvez seja por esta visão que a Educação Pré-escolar é estabelecida com metas que não vinculam as escolas a aprendizagens fixas, mas sim ao estímulo das capacidades enunciadas.

Precisamente pela educação Pré-escolar não estar vinculada a aprendizagens fixas, mas sim a estímulos, é possível fazer o acompanhamento diário da evolução das crianças. Segundo Bravo, (2010), citado em Cruz (2012), a avaliação no Pré-escolar "ocorre diariamente", sendo que uma das grandes diferenças entre esta valência e o 1º Ciclo "é o facto de no 1.º Ciclo existir uma avaliação formativa das aprendizagens adquiridas, estando os alunos sujeitos a avaliações nacionais" (p. 37). Em seguida, observaremos as características do currículo do 1º CEB, de modo a aprofundar as diferenças entre as duas valências.

2.5. O currículo do 1º CEB e a Lei

O ensino do 1º CEB está regulado por dois documentos, um deles é a “Organização Curricular para o 1º Ciclo”, que faz uma análise detalhada da estrutura do 1º ciclo e dos seus objetivos, o outro chama-se “Currículo Nacional para o 1º Ciclo” e é uma aproximação das OCEPE, esquematizando os pressupostos teóricos de cada área.

Quanto à legislação em vigor, a LBSE estabelece a operacionalização do 1º CEB, como um ciclo de frequência universal e obrigatório e os objetivos são os seguintes, de acordo com o artigo 7º da Lei 46/86:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;*
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;*
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;*
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;*
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;*
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;*
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;*
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;*

- i) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;*
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;*
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;*
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;*
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.*

As palavras-chave dos objetivos deste ciclo são: “Assegurar”, “Proporcionar”, “Fomentar”, “Desenvolver” e “Criar”, que, comparativamente ao nível Pré-escolar, assumem um carácter mais definitivo e diretivo da ação pedagógica. Em mais detalhe, o Artigo 8º, na alínea a, da Lei 46/86, estabelece como objetivo para o 1º CEB “o desenvolvimento da língua oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora”.

Para Cruz (2012), ao contrário daquilo que a autora definiu em relação às metas do pré-escolar, o currículo do 1º ciclo só se concebe quando se define o programa, que contém uma estrutura própria, isto é, que cria um fio condutor à ação educativa, em que existe uma "valorização dos conteúdos a aprender", a qual, segundo a autora, "deverá ser encarada de forma diferente" do pré-escolar. Para esta autora, no primeiro ciclo "quando intencionamos um percurso para alcançar uma aprendizagem, este requer um programa, ou seja um percurso organizado que facilite alcançá-la" (p. 27-37).

Encontramos, então, no primeiro ciclo do ensino básico a ênfase dada à “aplicação de regras técnicas e que este tipo de forma é o que se segue durante o ensino primário”, o que, comparado ao controlo técnico de uma qualquer outra atividade (como a industrial), leva a pensar a forma do currículo como “altamente determinada (...) individualizada a uma tal dimensão que quase não é necessária uma interacção entre os alunos”, de tal modo que “cada actividade é por necessidade considerada como um acto intelectual individual do conhecimento, que as respostas por vezes assumem a forma de simples actividades físicas (...), ou estão correctas ou incorrectas” (Apple, 1997, p. 58).

A desarticulação e descontextualização das diversas áreas do saber, dentro do currículo do 1º ciclo, podem dar lugar a um ensino fragmentado, "sem um sentido e finalidade comum, e na hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo" é dada maior atenção "às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras, limitando a formação global dos alunos". Estamos, assim perante um distanciamento duma matriz de integração disciplinar que se inicia desde logo pelo "modelo organizacional e cultural da escola" e que também é enfatizado na "formação de professores para a especialização" (Alonso, 2002, p.63). Segundo este autor, a "lógica disciplinar" tem o problema de não considerar os "interesses e motivação intrínsecos dos alunos", uma vez que privilegia "a linguagem e a estrutura lógica das disciplinas", sem se considerar aquilo que o aluno já conhece e já experienciou, sem qualquer interesse pelos "seus estilos e ritmos diversificados de aprendizagem". Ou seja, é algo que limita "as possibilidades de integração de todos os alunos no projecto global de educação, que define o currículo", ao que o autor chama "uma visão simplista, compartimentada e estática da realidade" (p. 64).

Em Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), o 1º CEB é caracterizado, pelas crianças que os autores entrevistaram, como um espaço onde existe "um tempo segmentado pelas referências disciplinares a assemelhar-se ao cumprimento de um horário preestabelecido (...) a segmentação disciplinar substitui uma abordagem mais holística até então praticada" no pré-escolar que "possibilitava a sua exploração integrada, em torno de situações significativas e com sentido para as crianças" (p. 161)

Para Alonso (2002), é fulcral que se recorra a algo que designa de "paradigma sistémico-ecológico", ou seja, uma visão integrada das disciplinas, "enquanto quadro de referência para a determinação e organização do conhecimento escolar", a fim de ajudar na "investigação e compreensão de problemas específicos das disciplinas", assim como, em questões interdisciplinares. Para o autor, esta é, não só uma das respostas possíveis ao "fenómeno de parcelação da cultura que caracteriza a pós-modernidade", que, segundo este, tem contribuído para o fim de certos valores e "referenciais estáveis" na consciência individual, mas também uma resposta à sociedade global atual, a qual exige "respostas integradas (...) de especialistas de disciplinas aparentemente afastadas" (pp. 66-67).

Por outro lado, há ainda a responsabilidade emancipatória do ensino, ou seja, a "necessidade de integração dos alunos nas decisões sobre o currículo", para que a criança participe de forma ativa "em todas as fases dos projectos globalizados, desde a sua concepção até à sua avaliação", só assim é possível desenvolver "os processos de meta-reflexão crítica sobre a aprendizagem" (Alonso, 2002, p. 68).

Portanto, apesar de encontrarmos no primeiro ciclo a possibilidade de dar continuidade ao trabalho integrado das variadas áreas do conhecimento, levado a cabo no pré-escolar, até porque é um ciclo caracterizado pela monodocência, na realidade o próprio currículo defende uma visão separada das disciplinas que acaba por criar uma barreira entre cada uma delas, sendo que a perspetiva integradora do conhecimento que vinha de trás se começa a perder neste primeiro nível. Já que, ao nível da elaboração teórica do currículo do primeiro ano (DGE, 2004), se defende o conceito de aprendizagem significativa, Coll (1990), citado em Alonso (2002) lembra que esta "é, por definição, uma aprendizagem globalizada, na medida em que supõe que o novo material de aprendizagem se relacione de forma substantiva e não arbitrária com os esquemas de conhecimento já construídos pelo aluno" (p. 69).

2.5.1. As Áreas

PLANO CURRICULAR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
Componentes do currículo	
<i>Educação para a cidadania</i>	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico-Motoras.
	Áreas curriculares não disciplinares (a): Área de projecto; Estudo Acompanhado; Formação cívica.
	Total: 25 horas
	Formação Pessoal e Social
	Área curricular disciplinar de frequência facultativa (b): Educação Moral e Religiosa (b).
	Total: 1 hora
	TOTAL: 26 horas
	Actividades de enriquecimento (c)

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma.

(b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

fig. 1 Retirada de Organização Curricular do 1º CEB (DGE, 2004)

O que podemos extrair desta figura é o seguinte: em paralelo às áreas do Pré-escolar estão a área da Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões e, por fim, a Formação Pessoal e Social. Em termos conceptuais existe logo a diferença de a Língua Portuguesa e a Matemática não serem consideradas um domínio de expressão, mas antes, uma área nova equivalente àquela a que antes pertenciam. Também é possível notar que a área da Formação Pessoal e Social contém várias sub-áreas “não disciplinares”, que se devem misturar nos conteúdos das outras áreas. Sendo “facultativa” e de “enriquecimento”, esta área

passa a ser vista como um complemento à restante panóplia de conceitos das outras. A análise do quadro evidencia, então, que as áreas disciplinares são consideradas como as nucleares do Ensino, figurando no plano superior a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e Expressões e num plano inferior e complementar a Área de Formação Pessoal e Social.

Consideremos, no entanto que o professor até possui uma margem de flexibilidade dentro daquilo que é a interpretação do currículo formal, observando um estudo que Hutin (1980), citado em Perrenoud (1995), elaborou quando inspecionou o "tempo previsto de uma terceira classe vs o tempo efectivo":

Quadro 2 – Tempo previsto vs tempo efetivo

Disciplina	Tempos previstos	Tempos efetivos
Língua Materna	345 mins	460 mins
Matemática	280 mins	189 mins
Ambiente	170 mins	66 mins
Atividades criativas	195 mins	83 mins
Música	85 mins	18 mins
Desporto	135 mins	132 mins

Retirado de Perrenoud (1994).

Desta comparação, Perrenoud (1995) conclui que "no ensino primário, mesmo quando o corte formal existe, o professor generalista tem uma maior latitude de organização. A forma como gere o horário escolar pode, deliberadamente ou sem o professor de tal se aperceber, privilegiar certos domínios do currículo" (p. 45).

Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016) fazem idêntica leitura, ao defenderem que existe uma “disciplinarização do currículo e a importância hierarquizada das diferentes disciplinas curriculares. A língua portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio foram as áreas mais valorizadas” num estudo realizado nas escolas “por serem referidas como as que sempre eram trabalhadas” pelas crianças, e, “foram-no ao nível de conteúdos aprendidos e de formas de sistematização e avaliação dos mesmos”. Para os autores, “a análise documental confirmou esta percepção das crianças” (p. 160 e 161).

Numa segunda sondagem sobre a diferença entre "a carga horária prevista e o tempo efectivamente consagrado", os resultados foram os seguintes:

Quadro 3 – Percentagem de tempo previsto e tempo em atividade

Disciplina	% entre o tempo previsto e o realizado
Língua Materna (Francês)	132%
Escrita	21%
Matemática	65%
Ambiente	50%
Actividades criativas	60%
Música	25%
Desporto	101%

Criado a partir de Perrenoud (1995).

Para Perrenoud esta observação não existe apenas pelo "carácter selectivo das diversas disciplinas" e que, o facto da disciplina do "desporto" ter um cumprimento praticamente previsto se deve ao facto de ser uma das disciplinas que tem um professor individualizado para tal (p. 45).

Perrenoud (1995) tenta não valorizar uma dimensão de "crítica ideológica" nas diferenças que existem no currículo real, mas não deixa de assinalar a sua importância, falando inclusivamente de um desígnio de "denominador comum", em relação ao ensino que acontece nas escolas, e das "exigências efectivamente manifestadas em classes do mesmo grau". Acrescenta ainda que "o currículo formal funciona como um mecanismo unificador", que "é interiorizado pelos professores e em que a sua aplicação é objecto de um controlo exercido", controlo este que, para o autor não provém somente da estrutura da hierarquia escolar, mas é também alvo de escrutínio por parte de "outros professores, pelos alunos e pais" (p. 46). Isto significa que por muito que um professor queira desviar-se da estruturação do currículo e das respectivas prioridades, será sempre pressionado a regressar ao mesmo, até porque sendo o elemento unificador, é este que permite que um professor não se "afaste em demasia" de outros professores, "para que todos se inscrevam no campo determinado pelo currículo formal" (p. 47). Por isso mesmo e, para concluir, o autor refere o seguinte:

O professor, por mais adepto que seja à abertura da escola à vida, apenas pode fazer entrar o mundo na sua aula em pequenas doses, sem insistir demasiado sobre alguns assuntos delicados e sem usurpar tempo reservado, no plano de estudos, ao essencial: Matemática, Língua Materna, História e Geografia nacionais" (Perrenoud, 1995, p. 44).

2.5.2. Avaliação e objetivo

De acordo com a LBSE, “a conclusão com aproveitamento do ensino básico confere direito à atribuição de um diploma” e, neste diploma, deve estar “certificado o aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, quando solicitado. Ou seja, o 1º CEB, estando ligado ao resto do Ensino Básico, reveste-se de uma importância fulcral em termos de aproveitamento para o restante ensino, pois nele já contem uma pressão adicional e externa sobre a avaliação. De notar, no entanto, que o mais recente governo aboliu os exames da 4ª classe e estabeleceu provas de aferição na 2ª e 4ª classe. O que, no entanto, não retira do 1º CEB uma pressão acrescida de se obterem resultados, até porque “muitas vezes recorre-se ao mais fácil, aos testes” (Justino, 2014, p. 69), como instrumentos de avaliação. Para Justino (2014), consequentemente, “tem de haver outro tipo de instrumentos de avaliação” (p. 69) de modo a complementar a educação.

Perrenoud (1995) apresenta um pouco daquilo que acaba por ser uma dinâmica de sala associada a esta pressão sobre o trabalho diário de sala, para se obterem estes resultados. Diz o autor, que “o trabalho escolar é exigido pelo professor”, em seguida, “o trabalho pedido é efetuado sobre vigilância”, e, por fim, “o trabalho dos alunos é avaliado logo que esteja pronto” (p. 122).

Um adequado enquadramento do tema não pode deixar ainda de considerar que a 1º CEB é um ciclo que hoje em dia funciona entre transições, mas nem sempre foi assim. De facto, o 1º CEB foi durante muitas décadas o único ciclo do ensino obrigatório. Nesse papel, acolhia as crianças pela primeira vez e tinha um objetivo definido e terminal ao fim dos 4 anos de ensino. Com a extensão do ensino obrigatório, a “educação primária perdeu, assim, a função terminal que tinha tido nas décadas anteriores” sendo que, com a instituição do pré-escolar, perde também “a iniciação à vivência na escola (...) essas experiências de iniciação à vivência numa organização educativa estão agora a cargo das educadoras de infância” (Formosinho,

1998, citado em Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016, p. 95). Assim o 1º CEB vive um período, também ele, de transição da sua identidade.

2.6. Orientações Curriculares para o Pré-escolar vs Currículo Nacional do 1º Ciclo

Na sequência do exposto, podemos concluir que existem diferenças evidentes na forma como se articulam os dois instrumentos formais do currículo. A linguagem usada, na construção dos mesmos, em relação à percepção não vinculativa das aprendizagens do Pré-escolar, contra a percepção de objetivo finito e avaliado no 1º CEB. Não só a linguagem, mas também a conceptualização das áreas muda de um nível para o outro, por um lado, concedendo ao Ensino da Língua e da Matemática um lugar amplo no 1º CEB, em relação ao Pré-escolar. e, por outro, reduzindo o impacto da Área da Formação Pessoal e Social para um patamar acessório à aprendizagem.

As OCEPE contêm um capítulo dedicado à transição para o 1º CEB. Neste refere-se que “educadores/as e professores/ as poderão dar-se conta de que as áreas de conteúdo da educação pré-escolar têm diferenças, mas também semelhanças com as do programa do 1.º ciclo, e poderão, assim, encontrar formas de promover uma articulação curricular” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 103).

2.7. A culpa é dos docentes

"Os profissionais envolvidos no processo de transição do jardim de infância para a escola básica (...) são atores de referência neste processo, pelo seu espaço de atuação, pela capacidade de gestão e pelo poder de decisão que é inerente à sua atuação pedagógica. Situados em espaços e tempos diferentes no desenvolvimento do processo de transição das crianças a sua influência é determinante". E, portanto, a culpa é dos docentes, educadores e professores. Mas não se confunda a culpa com um termo derogatório. Neste caso, é precisamente contrário. A culpa da transição ainda existir e poder ser chamada de transição é precisamente pelo trabalho e esforço dos docentes. Contudo este processo está longe de atingir o seu potencial. Segundo Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), depois

de uma análise das opiniões dos docentes dos dois níveis em relação à transição, dever-se-á sobretudo concluir que existe forma de uma "(des)continuidade" educativa" (p. 174).

O caleidoscópio do Pré-escolar

No mundo da educação pré-escolar "as educadoras" consideram que a transição para o 1º CEB contém um obstáculo, pois, a "organização e funcionamento do quotidiano da sala, lhes parece tradicional" (p. 175). A quantidade de novas características do ambiente do 1º CEB, como por exemplo os horários, a organização de espaço e rotinas, os materiais disponíveis, são algumas das preocupações apontadas. Para as educadoras, "as descontinuidades" existem ao nível da "conceção do processo de ensino e aprendizagem, na pedagogia praticada e no domínio curricular" (p. 175). Consideram, também, uma perda relevante para a criança que transita para o 1º CEB, nomeadamente, no que respeita ao papel que esta tem no pré-escolar, enquanto "interveniente na construção da aprendizagem", assim como, "a perda de importância da sua voz, do seu poder de escolha, da sua autonomia e poder de iniciativa" (p. 176). Deste ponto de vista, a conceção pedagógica do 1º CEB, aos olhos dos docentes do pré-escolar, constitui um espaço de "diluição das características individuais" (p. 176, Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016).

Para uma educadora, citada em Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), à saída do Pré-escolar, esta valência deverá ter sido capaz de contribuir "para a consolidação de competências indispensáveis à vida pessoal e social das crianças", sendo estas competências "orientadas para a resolução de problemas ou para a tomada de decisões fundamentadas", assim como para o "enriquecimento pessoal" e para a "capacidade/competência de entender e fluir nas diferentes linguagens". A educadora em questão resume a passagem da criança pelo jardim de infância como um processo em que esta "explorasse o mundo e construísse significado em comunicação" (p. 180). Para os autores, este discurso coloca o Pré-escolar no centro de uma aprendizagem que visa a "capacitação abrangente da criança, enquanto pessoa, cidadão e aprendente" (p. 180).

O caleidoscópio do 1º Ciclo do Ensino Básico

Para os docentes do 1º CEB, a transição entre as valências não é encarada como problemática, mas sim como um processo próprio vivido durante o contexto de adaptação à realidade do 1º

CEB. Assim, para estes docentes, a inclusão da criança no novo ambiente escolar depende mais das "características pessoais, a sua maneira de ser, a sua personalidade" (p. 176). As dificuldades apontadas neste nível centram-se na "organização e funcionamento da escola básica", mais especificamente, por ser "um ambiente diferente", em que existe "o contacto com crianças mais velhas no recreio". Também apontam outras dificuldades, ao nível do ambiente educativo, como, por exemplo, a de estarem sentados em cadeiras, embora esta observação não contenha nenhuma reflexão sobre a diferença pedagógica entre as duas valências. Na realidade, parece que, para os inquiridos, "a diferente organização da escola básica é justificação suficiente para as diferenças pedagógicas existentes" (p. 177).

Para os docentes do 1º CEB, "a importância da frequência no jardim de infância foi reconhecida por todos", pois, segundo o autor, os docentes apontam "o contributo que representa para a atuação a desenvolver em escola básica" todo o conjunto de "competências" que a criança adquire na valência anterior (p. 177, Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016).

No estudo efetuado por Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), estes autores encontraram "um grupo com uma expressão menos significativa" que aponta a necessidade da escola "dar continuidade a um percurso educativo que se iniciou na educação de infância", no entanto, afirmam os autores, "este reconhecimento não implicou questionar a descontinuidade que uma diferente organização pedagógica pode originar", embora reconhecendo que esta análise partiu de um ponto de vista relacionado o momento presente vivido nas suas escolas e apenas encontrou nesta realidade duas professoras que defendiam que "a adaptação se deve processar nos dois sentidos", algo que implicaria alterações ao nível da escola básica. Os autores deram ainda voz a uma professora que realça como "as crianças que saem do jardim de infância são as mesmas que entram na escola", salientando ainda a necessidade de "escutar para compreender as crianças e as suas dificuldades" (p. 178).

Sendo, de acordo com o estudo, a criança o fator chave de integração no 1ºCEB, para os professores, e não o percurso pedagógico já efectuado, bem como a preocupação em dar continuidade ao mesmo, é possível assumir que os professores não encaram esse percurso como um fator relevante na entrada para o 1º CEB, embora o apontem como facilitador, ou não, de novas aprendizagens. Se não colocam relevância neste percurso pedagógico estão,

efetivamente, a desvalorizar o currículo até então usado como referência. (Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016, pp. 183-183)

A questão que se pode colocar é a seguinte: não deveria o sistema absorver as crianças do Pré-escolar e preocupar-se, em primeira análise, em saber se os conteúdos curriculares foram assegurados? Não deveria ser a primeira dúvida a assolar os professores, aquela que incidisse sobre a continuidade pedagógica? Ao invés destas duas questões, a problemática da transição é meramente equacionada em termos psicológicos, relativos a traços de personalidade das crianças, supondo que estas podem ser mais ou menos introvertidas em relação a todo o novo contexto, sendo esse o suposto fator chave de integração no novo ciclo. (Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016, pp. 174-194).

O caleidoscópio da investigação

Aos olhos de Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), existem diferenças na maneira como os docentes das duas valências encaram o momento de transição entre o Pré-escolar e o 1º CEB. Para estes, ao nível do pré-escolar, a questão é vista como uma problemática de nível "pedagógico e organizacional", sendo que este discurso foi relatado pela maioria das educadoras entrevistadas. Ao contrário do relatado no pré-escolar, a problematização da transição entre os níveis esteve "ausente". Sendo assim, concluem os autores que, para os professores do 1º CEB, "a transição é equacionada por estes apenas em sentido ascendente", assim, é necessário a "adaptação das crianças e famílias à lógica da escola básica e nunca como a necessidade de aproximação desta à realidade da educação de infância" (p. 179).

A tentativa de aproximação entre as valências partiu sempre, segundo os autores, dos docentes do pré-escolar, sendo que, no contacto com os vários agrupamentos, foi "a vontade dos professores da escola básica envolvidos que fez a diferença" (p. 179). O que significa que a escola básica não estaria, de outro modo, preparada ou disponível para tal aproximação. No centro das preocupações dos docentes do Pré-escolar, segundo os autores, estavam "as descontinuidades percecionadas nos domínios de integração curricular e pedagógico" (p. 191).

Em suma, Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), referem que "para as educadoras a continuidade educativa deve basear-se numa perspetiva de sequencialidade progressiva", ao passo que "para os professores a continuidade assume a forma de sequencialidade regressiva" (p. 191). Para estes autores, "quer o bom senso quer a evidência da investigação ensinam que as aprendizagens novas se suportam geralmente nas aprendizagens já feitas", de modo que é neste processo que se forma "um contínuo experiencial na construção e progressão do conhecimento". Ou seja, a partir desta evidência, é necessário assegurar uma "continuidade educativa". No entanto, "a lógica de transição entre ciclos do sistema educativo não parece basear-se neste princípio" (p. 101).

Esta conclusão extraída da obra de Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), confirma a convicção, na base da metodologia praticada, de que existe a oportunidade de consultar a opinião de docentes do Pré-escolar e 1ºCEB, de modo a inferir a sua opinião sobre a "continuidade educativa" de que falam os autores e o papel do currículo na mesma. Assim, face ao tempo possível, será realizado um estudo exploratório, em que serão realizadas entrevistas semi-estruturadas aos docentes, de modo a provocar o debate em todos os pontos que o trabalho foi referindo.

ESTUDO EXPLORATÓRIO

3.1. Justificação

A realização de uma entrevista assume importância na medida em que os dados recolhidos são feitos na presença do entrevistado, onde será possível analisar a linguagem não falada, como por exemplo, a reação às perguntas, a segurança com que o entrevistado esclarece uma opinião, e, na eventualidade de estar com dificuldade em elaborar o raciocínio, existe sempre a possibilidade do entrevistador motivar a pessoa a responder. A entrevista semi-estruturada foi a maneira escolhida para fazer a recolha de informação para o estudo exploratório, pois permite que a entrevista seja dinâmica, com intervenções do entrevistador, de modo a enfatizar algo que o entrevistado diga, ou a recolher informação adicional sobre o tópico que obterá uma resposta mais limitada numa entrevista estruturada. Assim, foi elaborado um guião para a entrevista, para dar consistência ao fio condutor das entrevistas, mas que não se revestiu de carácter fixo.

Primeiramente efetua-se a gravação e audição das entrevistas. Depois, será transcrita para formato escrito, num primeiro momento integral, num segundo, seleccionando dados essenciais. Mas, tal como previsto em Coffey e Atkinson, 1996, a análise efectuada ao conteúdo das entrevistas não passa apenas por “classificar, categorizar, codificar, ou, colecionar dados. Não serve apenas para identificar formas de fala ou regularidades de ações (...) a análise é sobre a representação ou reconstrução dos fenómenos sociais”. A análise não se prende, então, apenas com uma coleção pura de dados, serve também para “criar histórias sobre a vida social, e, ao fazê-lo construímos versões dos mundos sociais e dos atores sociais que encontramos”. Escrever tem uma importante faceta de “aprofundar o nosso nível analítico” (Coffey e Atkinson, 1996, pp. 108-109).

O suporte de uma narrativa, que está presente na entrevista é útil porque pode conter elementos e estruturas formais próprias que se podem identificar, como por exemplo o conteúdo e a função. (Coffey e Atkinson, 1996). Estes autores referem que “as narrativas e as histórias podem ser coletadas *naturalmente*”, ou, também “podem ser solicitadas durante uma entrevista (...) durante estas os entrevistados muitas vezes organizam a sua resposta em forma de história” assim “as narrativas do dia-a-dia são usadas para construir e partilhar valores culturais, significados e experiências pessoais” (pp. 56-76).

Durante o estudo foram efetuadas 7 entrevistas com professores/as e educadores/as, que lecionam ou lecionaram nos níveis de Pré-escolar e primeiro ciclo em Portugal, mas também foram entrevistados dois docentes que lecionaram no Brasil e mais um/a que lecionou em França. Nestes últimos casos, as suas entrevistas serão devidamente contextualizadas. Aos entrevistados foram colocadas uma série de questões relacionadas com o currículo, sobre a noção que estes docentes têm de quem constrói o currículo, sobre a relação deste com a didáctica, e mais particularmente sobre a influência que o currículo pode ter na didáctica, na transição vertical entre as duas valências, se o currículo é uma ferramenta com utilidade, seja na preparação da didáctica, seja para ser utilizado como justificação teórica.

A relevância de consultar os profissionais da área da educação em relação ao suporte teórico que orienta a prática pedagógica, prende-se menos com qualquer tentativa de criar um juízo de valor perante a prática da docência, do que com a procura de uma maior compreensão dos modos como os docentes percecionam a influência deste instrumentos ao nível da prática em sala de aula. Deste modo, este trabalho pretende trazer a público a opinião dos docentes sobre esta temática particular das transições, algo que consideramos escasso na bibliografia atual sobre educação, embora esteja presente em estudos mais recentes como o de Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016).

Os entrevistados são anónimos e serão distinguidos ao longo da produção da narrativa por nomes fictícios (EP1, EP2, etc., para entrevistados portugueses, EB1 e EB2 serão os entrevistados brasileiros e EF1 será o entrevistado Francês). As transcrições integrais das entrevistas encontram-se em anexo.

Sobre EB1:

O/A entrevistado/a foi docente no Brasil, trabalhou num projecto de três anos que visava fortalecer a educação em campos que não fossem só na educação formal. Foi um projecto de reforço curricular. Foi também professor/a de 1º ciclo. Na sua formação, contemplam-se 4 anos no Brasil e 2 anos em Portugal.

Sobre EB2:

O/A entrevistado/a foi docente no Brasil durante toda a sua carreira, desde o Pré-escolar até à Universidade. Neste percurso, esteve 2 anos no Pré-escolar e 3 no 1º CEB, para além de ter uma carreira paralela nas áreas da terapêutica e da música. Na sua formação académica, conjugam-se 10 anos no Brasil e 2 anos em Portugal.

Sobre EF1:

No que concerne à experiência de 1º CEB, o/a entrevistado/a faz parte, actualmente, de um corpo docente numa escola francesa, em Lisboa, onde leciona português como língua materna ao 1º ano (3h30 por semana) e língua estrangeira ao 2º ano (3h15). No ano anterior trabalhou em França, onde lecionou língua Francesa como língua estrangeira, e matemática no 2º ano.

O 1º ano tem 1 professor de Francês e outro de Português

Do 2º ao 5º ano têm 3, Francês, Português e Inglês. Quem dá a componente de desporto, ou, desenvolvimento motor é o professor de Francês.

3.2. Fragilidades

Por outro lado, a entrevista apresenta as suas fragilidades metodológicas. Na mesma medida em que são realizadas presencialmente, as entrevistas também são um formato que pode expor o entrevistado e em que este se pode sentir constrangido pela ação do entrevistador. Uma conversa “pode ser contextualizada em termos de performance oral”, no entanto num contexto de uma entrevista “a qualidade dessa performance está condicionada com a necessidade de se responder a perguntas colocadas” (Coffey e Akinson, 1996, p. 76).

É necessário ainda considerar que “as narrativas, nas entrevistas, não são necessariamente únicas ao contexto”, pois o entrevistado pode estar a reproduzir algo que já disse no passado ou que já ouviu dizer sobre um determinado assunto. Temos também de considerar que os atores sociais dentro da sua área, neste caso os docentes, têm um papel social em que é esperado um certo tipo de postura e respostas aos assuntos (p. 78). Portanto por vezes, na entrevista, é necessário re-questionar o docente para que este reforce o ponto de vista, de modo a que a sua convicção no discurso seja plena.

3.3. **Objetivos e análise**

Para a realização de entrevistas semi-estruturada, foi concebida uma lista de objetivos que são paralelos à reflexão presente ao longo deste trabalho. Ou seja, em primeiro lugar, provocar uma reflexão sobre o currículo formal e o seu valor no acto de ensino. Depois, nessa reflexão, levar os docentes a considerarem a influência do currículo no ensino. Em baixo estará uma análise breve a frases proferidas pelos docentes ao longo das entrevistas. Os objetivos da entrevista são os seguintes:

a) Compreender o que cada docente entende de currículo formal; b) Discernir quanto da prática (didática) de cada docente decorre do conhecimento destes instrumentos; c) Assinalar situações/reuniões com os parceiros docentes em que o currículo foi utilizado; d) Identificar situações em que os docentes utilizem o currículo formal perante um pai/par; e) Realizar um exercício: Com meta X; como alcançar o objetivo? E com meta Y?; f) Estabelecer quem os docentes identificam como construtor dos currículos formais.

Quadro 4 – Análise de dados das entrevistas

	Caracterização currículo	Influência na prática	Importância na formação	Discussão entre pares	Justificação com o currículo	(Exercício) Seria diferente?	Transição de níveis	Quem?
EP1	"Definido pelo estado; Orienta os professores; é geral"	"Guiava-me (...) mas não era a base"	"Nem todos estão aptos a fazerem diferenciação pedagógica"	"Nas reuniões, falamos sobre as OC"	"Sim, inclusive com colegas"	"Não seria"	-	"O estado"
EP2	"centrado naquilo que achamos importante (...) é uma bíblia"	"Retiro o que têm de positivo (...) Ajuda-me a definir objetivos"	"Deveria ser obrigatório (...) Senti falta"	"Nunca aconteceu"	"Já expliquei o porquê (...) sentes-te protegido"	"Seria mais fácil no dia-a-dia"	-	"Professores? Psicólogos... Nunca sabemos quem"
EP3	"Aquilo que é pré-estabelecido (...) A bíblia dos educadores (As OC)"	"Ajuda a refletir na prática pedagógica"	"Deveria ser obrigatório; Na nossa escola está a acontecer"	"Agora fala-se mais sobre isso"	"Já, numa reunião com uma mãe"	"Creio que não"	"A diferença de níveis é um abismo"	"Ministério da educação (...) quem investiga"
EP4	"Conteúdos que nos orientam... Fundamentos teóricos"	"Relação próxima entre didática e currículo"	"Sendo uma base orientadora é fundamental"	"Não há. Só em reuniões de início de ano. É um diálogo interior"	"Em reuniões de início de ano (...) Salvaguardamos"	"Podia usar a mesma metodologia mas também outras"	"Existe um fosso, um vazio"	"Pedagogos. Ministério da educação"
EB1	"Normatiza a prática, conceitos pedagógicos"	"Guiava-me e adaptava o RCNEI* (a crianças com dificuldades)"	"É importante."	-	"Sim, é o que me confere legalidade"	"Sim. E não. Depende do grupo"	"Os documentos estão preparados"	"Comissão no Ministério da educação"
EB2	"Diretrizes (...) são bases (...) é muito tradicional"	"Era necessário (...) Consultava o currículo do ano seguinte"	"Sim, é importante, tive na minha formação"	"Quase nunca (...) Só em reuniões"	"Fui chamada pela administração o para justificar práticas da aula"	"Com menores números seria mais fácil"	"Não (...) Há um luto nas crianças nesse momento"	"Profissionais da educação (...) psicólogos"
EF1	"Facultado pelo ministério"	"Focamos aprendizagem da leitura e escrita (...) porque faz parte do currículo"	"Sim (...) para não haver disparidade entre escolas"	"A trabalhar com um colega usámos o currículo do 1º ano"	"Sim, sem utilizar a palavra currículo, mas sim objetivo"	**	"Acabamos por adaptar o currículo (na transição)"	"Ministério da educação? Professores?"

*RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil)

**O exercício não foi considerado relevante por ser um contexto de objetivos demasiado diferentes, contudo, o entrevistado considera que objetivos diferentes dão práticas diferentes.

Entendimento sobre o currículo formal

A percepção sobre aquilo que é o currículo formal, por parte dos docentes, incide sempre sobre a mesma ideia, segundo a qual o currículo é um conteúdo formal, enredado em conceitos teóricos e criado por instâncias superiores à escola em si, sem que contemple propriamente os interesses das

crianças, mas apenas o conhecimento que o estado pretende transmitir através da educação.

Assim, este será “definido pelo estado para que os professores transmitam (conhecimento), trabalhem com as crianças, no ambiente educativo” (EP1), devendo acrescentar-se ainda a opinião de EP2, o qual, além de partilhar a posição anterior, diz que o currículo é “centrado não no interesse das crianças, mas naquilo que achamos que é importante adquirirem”. EP1, aliás, diz praticamente o mesmo, nas seguintes palavras: “o interesse do estado em relação aquilo que pretendem que os professores ensinem”. EP3, por exemplo, segue o entendimento de que é um conhecimento que “pré estabelece” a educação, enquanto para EP4, os conteúdos do currículo são tudo o que “nos orientam”, sendo estes conteúdos os “fundamentos teóricos” da educação. EB1 considera que o currículo formal “normatiza a prática” e “todos os conceitos pedagógicos da prática docente, dos conteúdos, das obrigаторiedades, das transversalidades” e que tudo isto “norteia a educação de um país”. EB2 refere-se à base conceptual e às diretrizes das “disciplinas que (...) são obrigatórias”. EF1 considera que o currículo formal é aquele que “é facultado pelo estado”.

Influência na prática

Neste ponto, existem algumas concepções diferenciadas sobre o quanto a parte conceptual influencia a prática docente. Temos, por um lado, os docentes que a consideram influente na prática, e, por outro, a maioria, aqueles que a consideram, principalmente, uma orientação, fazendo referência às OC como um guia que orienta a prática.

Neste sentido, temos EP1 a referir-se a uma consulta do currículo do 1º ano do 1º CEB, numa turma de 5 anos do pré-escolar, de modo a “orientar o (...) trabalho em sala”, assim como a consulta das OC, de modo a compreender o que era necessário as crianças aprenderem para o ano seguinte, que era a entrada no 1º CEB. Este docente refere que o conceito formal não é a sua base, pois tem em conta o que “as crianças querem aprender”, pelo que cruza a informação consultada nos currículos e adapta-a às suas crianças. Considera ainda que o currículo é “geral”.

EP2 retira o que considera de positivo das OC, principalmente pela formulação lógica das áreas curriculares, assim como tem em conta os fundamentos do Movimento da Escola

Moderna. Desse modo, junta estes dois suportes teóricos e formula os objetivos. EP3 refere que estes instrumentos ajudam a refletir sobre a prática pedagógica, considerando no entanto outras questões como importantes na prática, como o contexto, acrescentando que “as crianças todos os anos são diferentes”. EP4 também formula os objetivos com as OC e considera que deve existir “uma relação próxima” entre a didática e o currículo. EP2 e EP3 referem-se ambos às OC como uma **bíblia**. EP1 questiona ainda se algumas metas do currículo fazem sentido na sua prática.

EB1 usa o currículo como guia, embora o tivesse de adaptar em diversos casos, e considera o suporte teórico capaz de corresponder às exigências da prática no dia-a-dia, desde que o docente esteja preparado para tal, sendo que, para si, a “prática está também ligada à ideologia do professor”. EB2 refere que tinha de seguir os objetivos do currículo e que consultava, inclusive, o do ano seguinte para “preparar a criança”. Já EF1 utiliza o quadro europeu de referência no ensino do português como língua estrangeira, sendo que a sua prática está restringida à “aprendizagem da leitura e escrita (...) porque faz parte do nosso currículo”, sendo que refere, como os demais docentes, que é necessária uma adaptação ao contexto e que “as dificuldades dos alunos modificam a maneira como planeio a aula”

Currículo na formação de professores

Em uníssono, os docentes referem que o ensino do currículo é importante na formação dos professores. A capacidade de compreender e saber utilizar os instrumentos é considerada vital para a prática docente, sendo que alguns dos entrevistados referem a falta de capacidade demonstrada por alguns educadores/professores na prática docente, por falta de preparação ao nível teórico e incapacidade para saber adaptar o conteúdo à realidade encontrada.

Para EP1, nem todos os professores “estão aptos a fazerem a diferenciação pedagógica necessária”. A questão para este docente é que por vezes não há correspondência entre o que está no currículo e o que as crianças necessitam, e assim, depende do “adulto (...) e a maneira como ele interpreta o currículo”. EP4 parece concordar com a visão expressada anteriormente, dizendo que saber a “base orientadora é fundamental” e também como a “reinterpretar, face ao grupo, contexto, face a tudo”. EB1 diz que o professor tem de “se munir ideologicamente”

e EB2 diz que é o currículo que justifica a prática e daí a importância de se conhecê-lo.

EP3 tem a opinião de que na educação “não é cobrado” empenho na melhoria da prática docente, ao nível teórico, referindo que “há quem nem abra as OC, não sabem o que lá vem, para lá das áreas de conteúdo” e conclui que não há obrigatoriedade em conhecer o currículo, sugerindo que os docentes deveriam “de 3 em 3 anos (ser) obrigados a fazerem formação” Com a falta de regulação da prática, desconhece-se que práticas existem nas escolas.

EP2 confessa que sentiu falta de conceitos teóricos que foram facultados no momento de formação, no momento de entrada no mercado de trabalho, como por exemplo a capacidade de utilizar e compreender as OC.

Discussão sobre o currículo em ambiente escolar

Sobre esta questão, temos alguma divergência de posições. Por um lado, há docentes a referirem que o currículo, ou as OC, foram referidos em momentos muito específicos. Por outro lado, há menções a reuniões de preparação do ano e docentes que referem que o currículo nunca foi abordado em ambiente escolar.

EP1, refere-se a reuniões com a equipa docente em que se fala das OC, e também em situações em que necessita de justificar a prática perante outro docente. EB2 também se refere às reuniões com a administração e o corpo docente, especialmente para “criticar os professores” quando não cumpriam objetivos. EP2 referiu que nunca abordou o currículo em ambiente escolar com os seus pares. Já EP3 diz que, sem ser em momentos em que é questionada directamente por um par, também não se aborda o currículo formal, no entanto, preparou reuniões de pais baseando-se nos conteúdos das OC. EP4 refere-se ao diálogo sobre o currículo como um exercício de introspecção, uma vez que não é comum abordá-lo com outros docentes. Já EF1 está a construir um livro “pré-feito”, com atividades que auxiliam o ensino, e discute com regularidade, para este efeito, com um outro docente.

De EB1 não foi possível recolher informação sobre este ponto na entrevista.

Justificar a prática com o currículo

Todos os docentes referiram algumas situações em que justificam a prática com o currículo, especialmente quando questionados pelos pais, em que o currículo foi usado como uma defesa da sua prática pedagógica, assim como também quando questionados por pares.

Neste ponto, EP1, relata que já se justificou perante os pares, considerando que por vezes, outros profissionais com mais experiência, não compreendem a orientação da sua prática. EP3 refere que confia e sente-se seguro ao usar o currículo, pois, para este docente “é um documento que tento dominar, que tento conhecer, para me fazer valer disso tenho de o conhecer”. Semelhante opinião tem EP4 que diz que o currículo “é um documento que nos salvaguarda”. Para EB1 o currículo é “de fundamental importância, enquanto aparato legal”, quando surge a necessidade de justificar a prática. EB2 considera o currículo o “subsídio” à prática docente. Narra uma situação de atividade em sala em que o seu plano de aula foi subvertido pelo grupo de crianças, mas em que conseguiu atingir todos os objetivos a que se tinha proposto com uma atividade totalmente diferente, graças ao seu conhecimento do currículo, sendo que saberia justificar a atividade a qualquer pessoa que questionasse. EF1 refere-se a situações em que justifica as opções da prática, sem nunca utilizar a palavra currículo.

Em sentido um pouco contrário, EP2 refere que sente necessidade ocasional de explicar aos pais o “porquê”, dizendo que estes estão na realidade mais preocupados com questões da segurança e bem-estar dos filhos, do que propriamente com os conteúdos teóricos, sendo que nunca sentiu necessidade de se justificar para lá destas situações. No entanto, tem o mesmo entendimento da função cautelar que cabe ao currículo. Assim, EP2 diz que, na eventualidade de ser questionado, “essa ferramenta é uma proteção para mim”.

Proposta de exercício

Este exercício foi proposto de modo a tentar aferir, num momento imediato, se o docente conseguiria pôr em confronto duas metas diferentes, de modo a aferir a sua opinião em relação à existência de uma prática condicionada por dois objetivos diferentes. Foi colocada a seguinte questão: concebe um método para atingir a meta do 1º ano do 1º CEB para a

contagem do número até 100? Em seguida, essa meta foi confrontada com a do Pré-escolar relativa à contagem até 10 e à conceção do sentido do número⁵. Nem todos os docentes consideraram que a sua prática mudaria com uma meta diferente. O exercício não foi aplicado a EF1 porque a sua prática decorre num contexto de objetivos diferentes.

EP1 e EP3 consideram que a prática não mudaria com estas duas metas diferentes. EP4 e EB1 ficam em território neutro nas suas respostas, pois EP4 afirma, quando proposta a segunda meta, que poderia aplicar outras metodologias, mas também poderia usar a anterior, enquanto EB1 refere que o contexto pode afetar a assimilação de diferentes objetivos. EP2 e EB2 consideram que a meta mais modesta seria mais fácil de trabalhar e influenciaria deste modo a prática.

Transição de níveis

Existe uma perceção, em relação ao nível do Pré-escolar e do 1º ciclo, sobre uma diferença entre os dois níveis, bem como sobre o facto de o suporte teórico não estar preparado para a transição entre os níveis. Apenas um docente crê que os documentos estão preparados para servir devidamente de base à transição.

Para EP3, a “diferença de níveis é um abismo”, pelo que é por iniciativa própria que trabalha a transição de níveis, de forma mais profunda. Conclui que depende inteiramente dos docentes a capacidade de fazer esta transição um sucesso. Para EB2 existe uma diferença curricular, especialmente no que respeita à necessidade de contemplar o interesse das crianças. EF1 refere que, ao receber alunos de realidades de Pré-escolar diferentes, sente necessidade de adaptar o currículo.

EP4 refere que a conceção das OC, como um “guia”, contrário à visão de “programa” agregado ao currículo do 1º ciclo, estabelece uma diferença importante, pois a consulta e precisão dos objetivos que tem a liberdade de escolher no Pré-escolar não existe na visão de programa que dos conteúdos do 1º ciclo. Em suma, para o docente, “existe um fosso, um vazio que fica por preencher”.

EB1 é a única opinião discordante nesta questão. Para a docente, os documentos (Brasileiros) estão preparados para favorecer a transição e o resto depende do professor.

Quem constrói o currículo?

Esta questão foi colocada de modo a inferir a percepção dos docentes sobre quem concebe o currículo, mas não só. Foi também colocada de modo a que os docentes considerassem a sua influência na concepção deste. Embora tenham todos referido uma entidade superior (ministério da educação) como o grande responsável, nem todos responderam com total convicção e, quase todos responderam com um sentido de esperança em relação à tipologia da equipa que concebe estes instrumentos.

Só EP3 considerou que tem algum impacto, ainda que indireto, na concepção do currículo. Os demais consideraram a sua participação nula, embora EP2, EP3 e EP4 tenham referido que as novas OC estão abertas a sugestões.

Os docentes também foram levados a imaginar um cenário em que pudessem participar na construção do currículo. EP1 teria interesse em participar porque “gostava de poder corresponder a todas as crianças e todas as famílias, considerando as capacidades e interesses”. EP3 refere que gostaria de “fazer investigação” na área, para poder contribuir, mas não se sente preparado atualmente para o fazer. Para EP4 falta tempo, depois da atividade docente, para refletir e participar em tal tarefa, mas gostaria de fazer parte de um grupo de intelectuais que refletissem sobre a temática. EB1 diz que seria como uma utopia e acrescenta que “a própria educação é uma utopia. EB2 considera que ir “à ponta”, ou seja, ouvir os professores é vital, pois são os professores que lidam com a realidade diária.

EF1 talvez tenha dado a resposta mais curiosa, pois diz que a sua escola está neste momento a pedir aos professores para conceberem uma nova realidade curricular, que tem a ver com a reforma do sistema educativo francês. Considera então o docente que, ao fazer parte da construção do currículo, a “maneira como vamos aplicar este também currículo é diferente porque foste tu que o construístes”.

CONCLUSÃO

Vivemos atualmente num mundo em rápido progresso científico, “comprimido através da aproximação das distâncias físicas, por via da tecnologia eletrónica e, também, através das aproximações culturais avançadas pela indústria de entretenimento global” (Yearley, 1996,p. 9).

A globalização acaba por ser um concorrente direto ao sistema de ensino, tal a facilidade de acesso à informação. É, por conseguinte, necessário que exista uma reflexão em relação à natureza altamente técnica dos currículos escolares, mas não é menos necessário que a escola seja um espaço motivante e que estimule as crianças a participarem ativamente na mesma. Se isto não acontecer, estas procurarão alternativas. Dar tempo para que os jovens consigam considerar os conteúdos teóricos da escola, para que exista um "enriquecimento de conhecimentos e atitudes exploratórias, essenciais à emancipação e à autenticidade na interação a estabelecer com o mundo" (Pestana e Pacheco, 2013, p. 6). Tal equivale a considerar que a escola deve ser algo que seja paralelo à vida fora desta, que ajude a complementar a vida das crianças.

Para Pinar (2004), ao discutir a ligação da educação à própria ideia de democracia, o “currículo torna-se uma conversa complicada”. Acrescenta que “o desenvolvimento curricular envolve uma liderança intelectual pública” (Henderson e Keson, 2001, citados em Pinar 2004, p. 17). Afirma ainda que educar o público é também ensinar a cultura popular, “não só como um atrativo pedagógico para cativar os interesses dos estudantes, mas, através do currículo, permitir aos estudantes ligarem a sua experiência vivida com o conhecimento académico”. Deste modo, torna-se possível, na sua opinião, “desenvolver nos estudantes o desenvolvimento intelectual e a capacidade de pensamento crítico” (p. 21). Existe, no entanto, a necessidade de ter em conta a questão de o currículo ser um instrumento de conhecimentos seletivos, e esta seletividade “varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas e/ou conflituam num mesmo tempo”. Assim, “o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade” (Roldão, 1999b, p. 24). Assim, para Roldão (1999b), o currículo escasseia em dar “resposta às necessidades sociais actuais e sobretudo futuras” (p. 24).

No que diz respeito à transição entre o Pré-escolar e o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, é preciso ponderar um processo que respeite a evolução natural da criança, de tal forma que não resulte a existência de dois mundos, separados por objetivos diferentes, porque, como observámos, a escalada de conteúdos que o currículo inclui nos diversos níveis do 1º ciclo

leva a que o ensino seja influenciado definitivamente a favor de muitas horas centradas na aquisição de saberes específicos, nomeadamente da área da língua materna como na área da matemática, enquanto se vão esquecendo, progressivamente, aqueles que eram os objetivos do ensino Pré-escolar. Por essa razão, a escola não consegue estabelecer uma relação direta com os interesses das crianças e sua vida fora desta. A "estruturação social do tempo", diz Perrenoud (1995), "é uma dimensão do currículo", a negociação do tempo é parca e este tempo é todo "calculado, calibrado, muitas vezes, de forma optimista, em função de uma tarefa (...) com pouco tempo para respirar". Tanto tempo está previsto e calculado para o ensino estático do saber, quando, conclui o autor, se sabe à partida que o programa nunca é dado na sua totalidade (p. 174).

Observámos esta realidade na abordagem aos docentes, quando alguns referem que o currículo é algo que nem é questionado em ambiente escolar, salvo exceções pontuais. E quando assim é, sem uma reflexão sobre os conteúdos formais, durante a prática, como é possível considerar as virtudes e defeitos do conhecimento presente no currículo e como poderão os docentes potenciar positivamente o currículo nos momentos de aprendizagem? Parcos de tempo e reflexão, os docentes encaram diariamente um grupo de crianças, cada uma com as suas particularidades de personalidade, potencialidades e fragilidades. Como encontrar tempo para articular o currículo de forma a corresponder ao período de transição de níveis?

Aniceto (2010), citado em Pestana e Pacheco (2013), define a articulação curricular como um "estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre níveis e ciclos diferentes". Esta articulação deverá estar apoiada "nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências", de modo que deverá ser realizada "entre docentes do Pré-escolar e do 1º CEB, na base do desenvolvimento de formas de trabalho colaborativo e de novas formas de organização do trabalho ao nível dos órgãos de coordenação" (p. 30). A articulação dos dois níveis é enfatizada, por Pestana e Pacheco (2013), ao defenderem a necessidade de "colaboração entre educadores e professores" (p. 35). Nós iríamos ainda mais longe, ao afirmar, com Perrenoud, que é necessária uma articulação pensada também a um nível profundo do currículo, na qual participem estes educadores e professores, pois estes estão "colocados entre o saber erudito e a transposição didática realizada pelos especialistas" e, por isso, "também não são mais autónomos que os seus alunos" (Perrenoud, 1995, p. 182).

A necessidade de consultar os educadores e professores da área, que fazem a ponte entre a teoria e a realidade foi também um tema dominante nas entrevistas realizadas. Todos estes docentes manifestaram o seu desejo de participar numa reforma curricular, pois entendem que os currículos são uma ferramenta importante para defender a sua prática. Também afirmaram que o conhecimento dos currículos e a análise crítica dos mesmos é essencial para uma boa interpretação dos documentos. Ainda assim, lamentaram o pouco que se discute o currículo durante a prática docente. Um dos problemas é que para os professores o currículo acaba por ser uma ideia implícita, que todos dominam, e acaba por ser irrelevante abordá-lo (Roldão, 1999b, p. 23).

O currículo formal continuará a ser a base teórica de uma educação minimamente coerente. Sendo assim, a base necessita de “ser analisada de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos actuais”. E, para que isto seja possível, é necessário que se encare o currículo como uma “realidade socialmente construída que caracteriza a escola” (Roldão, 1999b, p. 26). Um olhar crítico, que se pode estender para lá de um estudo exploratório como este, com um campo alargado a ser estudado ao detalhe, mais variedade de intervenientes, não só de docentes, como de corpos administrativos, mas também de representantes ligados ao governo e ao conselho de educação e a aplicação, nas escolas, de várias formas de currículo que possam estar adaptados à transição curricular. Importa ainda estudar a forma como as crianças reagem e se adaptam, com as famílias, a esse momento, e ir afinando o currículo até este corresponder aquilo que a fase de transição significa num todo. Informação como a prestada por dois docentes brasileiros e um docente português, com experiência em França, também conferiu riqueza a este trabalho. Ou seja, é possível alargar o estudo para fora do território português, aprender com o exemplo de boas e más práticas que se realizam no estrangeiro, desde que tal não retire o foco à pesquisa, pois o necessário é aferir qual o papel do currículo formal na transição e daí partir para uma concepção de currículo mais adaptado à realidade das crianças e também das famílias que são o suporte destas.

Devemos considerar que a transição é um “modo corrente de viver” da criança, sendo que, esta transição não depende apenas da criança, “mas da prontidão de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita”. A incorporação dos pais neste processo será sempre um ponto positivo, que ajuda a criança a navegar ao longo do seu percurso escolar, sendo que, a

colaboração entre todos os agentes, crianças, pais e docentes “constitui-se num profundo apoio para os processos de transição” (Formosinho, Monge, Oliveira-Formosinho, 2016, p. 13). Deste modo, não só este estudo poderá ser aprofundado com a recolha de material e informação de um campo mais alargado, como também deve escutar os profissionais em todas as suas dinâmicas com as crianças, os pais e outros colegas de profissão. Só será possível caracterizar a influência do currículo através da demonstração da influência de todos os outros agentes e fatores envolvidos. Cabe, então, concluir que, apesar de constituir uma síntese de ideias relativamente à influência do currículo na acção pedagógica, consequentemente da sua influência na transição entre valências, a este estudo faltam essas componentes, que, de modo mais eficaz, permitiriam confirmar o papel fulcral do currículo, defendido neste trabalho.

Na sequência dessa análise mais profunda, seria então possível utilizar um tal estudo em algumas experiências com currículos alternativos, no Pré-escolar e 1ºCEB, nas quais se considerassem os ciclos como uma progressão suave na aprendizagem da criança, ao mesmo tempo em que se mantinha um grupo sob análise com os currículos atuais, e ainda um outro, relacionado com currículos alternativos e modos de ver a escola diferentes, como são aqueles aplicados pela Escola Ponte, o Movimento da escola moderna, as escolas High Scope, ou mesmo os currículos que são considerados mais conservadores como os das escolas João de Deus.

Só depois de se realizar um estudo mais profundo ao nível teórico e de se verificar na prática a acção do currículo na acção pedagógica e a sua influência na transição é que se poderia elaborar toda uma pedagogia a defender uma mudança curricular para o ensino português. Deste modo, e para concluir, este estudo é apenas uma pequena parcela de uma investigação de fundo, que tem a virtude de lançar uma hipótese, mas que ainda está numa fase muito precoce dessa finalidade maior.

BIBLIOGRAFIA

Referências

Águila, M., S. (s.d.). *Concepto y orientaciones del curriculum*. Santiago do Chile: Universidad de Chile.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. *Revista GEDEI investigação e práticas*, 5, 62-88.

Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo – Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa e autor.

Benavot, A., Rensik, J., & Corrales, J. (2006). *Global Education: Expansion historical legacies and political obstacles*. Retirado de: <http://www.amacad.org/publications/Benavot.pdf>

Cruz, A. (2012). *A articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado).

Retirado de:
http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3685/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Ana%20Raquel%20Cruz.pdf

Direção Geral da Educação (2016). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação (2004). *Organização curricular e programas – 1º Ciclo (ensino básico)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Durkheim, E. (1984). Educação e Moral. Em: Durkheim, E., *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: RES Editora, Lda.

Ferreira, C. A. (2010). *Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de*

projecto.

Retirado

de:

http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8403/1/RGP%2018_1%202010%20art%206.pdf

Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

Foote, M., Stafford, P., Cuffaro, H. K. (1992). Linking curriculum and assessment in preschool and kindergarten. Em: Genishi, C. *Ways of assessing children and curriculum – Story of early childhood practice*. (pp. 58-93). Nova Iorque: Columbia University.

Gadotti, M. (1992). *Escola vivida, escola projetada*. São Paulo: Papirus.

Genishi, C. (1992). Looking forward – toward stories of theory and practice. Em: Genishi, C. *Ways of assessing children and curriculum – Stories of early childhood practice*. pp.191-209. Nova Iorque: Columbia University.

Goldthorpe, J. H. (2007). Cultural Capital: Some critical observations. *Sociológica*, 2, 1-23.

Grácio, R. (1995). *I da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1995). *II do ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Justino, D. (2014, 13 de Novembro). Exames nacionais e resultados escolares. *Visão*, pp. 58-70. Retirado de:

<http://www.cnedu.pt/content/noticias/nacional/ENTREVISTAVISAO131114.pdf>

Mercedes, A. F. (2005). Socialización, educación u reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 19 (1), 159-174.

Morgado, J. C., Fernandes, P., Mouraz, A. (2011). *Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem das crianças*. XI Congresso SPCE.

Pacheco, J. A. (2001). Teoria Curricular Crítica: Os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 49-71.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Um abordagem face à agenda globalizadora. *Revista Lusófona da Educação*, 17, 75-90.

Pereira, I. (2011). Contributos para uma discussão das metas de aprendizagem (língua) para a educação pré-escolar. *Cadernos de educação de infância*, 92, 55-65.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pestana, T., Pacheco, J. A. (2013). *Currículo sem tempo: A (re)construção da educação de infância*. Retirado de:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25075/1/Pestana%20%20Pacheco%202013%20%20Cabo%20Verde%20.pdf>

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Roldão, M. C. (1999a). Currículo e Gestão Curricular. Em *Forum: escola Diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (1999b). Gestão curricular - fundamentos e práticas. Retirado de: <http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *As orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Veiga, I. (1991). Escola, currículo e ensino. Em: Veiga, I., Cardoso, M. *Escola fundamental - currículo e ensino*. São Paulo: Papirus.

Yearley, S. (1996). *Sociology, enviromentalism, globalization – Reinventing the globe*. Londres: SAGE publications Ltd.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo:

Lei 46/86, 14 de Outubro de 1986.

Lei 86/2009, 27 de Agosto de 2009.

Lei Quadro da Educação Pré-escolar:

Lei 5/97, 10 de Fevereiro de 1997.

ANEXOS

Anexo 1

DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA

O/A entrevistado/a e entrevistador concedem que no decorrer desta entrevista que:

a) O/A entrevistado/a é anónimo/a;

a.1.) Em momento algum, durante ou após a entrevista, dados que possam identificar o/a entrevistado/a sejam divulgados;

b) O/A entrevistado/a cede alguns dados decorrentes da sua profissão e formação, para efeitos de contextualização na leitura, interpretação e divulgação da entrevista;

b.1.) Nenhum destes dados pode entrar em conflito com o pressuposto do ponto (a.1.), sendo assim os dados revelados pretendem circunscrever-se a:

Nível e área de formação;

Postos de trabalho considerados pertinentes para a investigação, nomeadamente, na área da educação, pedagogia, administração escolar e/ou psicologia infantil.

c) A entrevista será gravada;

d) A interpretação e análise da entrevista está a cargo do entrevistador;

d.1.) Uma cópia da análise e interpretação da entrevista será disponibilizada ao/à entrevistado/a;

d.2.) A utilização dessa análise na dissertação está pendente da autorização do/a entrevistado/a.

Anexo 2 – Transcrição das entrevistas

Dados da entrevista	18-04-2016 19h20 até 19h47 27 minutos
Dados do/a docente EP1	Idade: 26 Nacionalidade: Portuguesa Formação: 4 anos (Mestrado) Profissional da educação: 4 anos Profissional em Pré-escolar: 2 anos Profissional no 1º ciclo: 0 anos
O que entende sobre currículo Formal?	É aquilo que está definido pelo estado para que os professor transmitam, trabalhem com as crianças, no ambiente educativo. Cada professor adequa o seu método e a sua forma de desenvolver esse currículo. É aquilo que orienta os professores.
Já se guiou pelo currículo formal?	<p>Sim, na sala dos 5 anos, nesses anos eu fui consultar o que os professores do 1º ano do 1º ciclo davam, para orientar o meu trabalho em sala. (Ia ver) as temáticas que eram trabalhadas nas variadas áreas.</p> <p><i>(P: Guiavas-te pelo currículo do 1º ano do 1º ciclo e as metas do pré-escolar?)</i></p> <p>Guiava-me pelas orientações curriculares do pré-escolar, por aquilo que ia ser aprendido no ano seguinte, mas as metas não são utilizadas na escola (onde leciona).</p> <p><i>(P:A sua prática decorria então também da consulta destes documentos?)</i></p> <p>Sim, tinha por base alguns dos conteúdos que iriam ser trabalhados, mas não era a minha base daquilo que iria trabalhar com as crianças.</p> <p><i>(P: Quer elaborar naquilo que poderia influenciar a didática e a base).</i></p> <p>O que as crianças querem aprender, a forma como querem aprender, as ideias que têm e trazem para a sala. A partir daí, usar competências que iriam ser adquiridas mais tarde, através desses temas que eles traziam para a sala.</p> <p><i>(P: Crê que o currículo consideram os interesses das crianças?)</i></p> <p>Não. A maior parte das metas não têm o interesse das crianças, mas sim o interesse do estado em relação aquilo que pretendem que os professores ensinem. A maioria das metas não concordo e por isso também não as sigo (embora as consulte).</p>
Situações em que teve de justificar a um pai, utilizando o conteúdo do currículo formal?	<p>Tive de justificar em algumas situações, quando, por exemplo, ao nível da matemática... fazia atividades diferenciadas, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança, por vezes os pais não concordavam porque razão os filhos não tinham um trabalho equivalente ao dos seus pares, isso causava-lhes confusão, não compreendiam porque o seu filho não estava ao nível dos colegas.</p> <p><i>(P: Então o currículo formal servia para se justificar perante o pai?)</i></p> <p>O currículo formal, creio que não tem em conta... na maioria das vezes tem de ser igual para todos, mas não</p>

	<p>tem em conta as capacidades das crianças. Logo, se os pais estão à espera que sigam aquilo que é ensinado pelo currículo formal igual para todos, não compreendem porque é que o filho está a desenvolver atividades e tarefas que não são iguais à dos restantes pares.</p> <p><i>(P: E perante um par, já se justificou?)</i></p> <p>Sim, inclusive com colegas com tempo de serviço maior que o meu, não compreendem, por vezes. Trabalhei o manuscrito na sala dos cinco anos e eu questionava-me se fazia sentido numa criança que não retirava nada disso. A resposta foi: “Tens de trabalhar na mesma porque alguma coisa há-de lá ficar”. Ou seja, as minhas colegas diziam para fazer porque tinha de fazer.</p> <p><i>(P: E o que te levava a ser pressionada?)</i></p> <p>Por ideologia da instituição, um dos objetivos é a preparação para o 1º ciclo, escolariza-los, saberem as letras, ler..etc. Às vezes também questionava o facto de trabalhar tudo isto e depois chegando ao primeiro ciclo, eles (os seus alunos), encontram crianças que ainda não sabem e acabam por desmotivar, porque a aprendizagem não será nova para eles.</p>
Será que a criança que chega ao 1º ciclo e sabe ler, a sua perceção é que a criança não estará confortável no ambiente escolar?	<p>O professor irá atrás das crianças que ainda não têm as aquisições e isso desmotiva a criança que já sabe.</p> <p><i>(P: Porque é que o professor volta atrás?)</i></p> <p>Nem todos os professores estão aptos ou querem fazer diferenciação pedagógica. Um professor poderia recuar com a criança que ainda não sabe e, depois, dar seguimento à criança que está mais à frente. Mas na maioria das vezes não acontece. <i>(P: Acha que o currículo ajuda os professores nesta situação?)</i></p> <p>Não ajuda porque o currículo formal é geral (homogéneo), não especifica cada criança, cada uma das suas necessidades, interesses, e isso, depende do papel do adulto e se ele diferencia no método e a maneira como ele interpreta o currículo.</p>
Relembrar momentos em que o currículo formal é utilizado numa conversa entre os pares, numa reunião ou com a administração.	<p>Só nas nossas reuniões de educadoras, falamos muito das orientações curriculares.</p> <p><i>(P: nesta reuniões, o corpo docente dá ênfase ao conteúdo das orientações?)</i></p> <p>Sim, são um guia para nós até quando avaliamos, guiamos-nos pelas áreas de conteúdo.</p>
Exercício	<p>Nem todas as crianças conseguiriam atingir o objetivo, antes de mais. Já tive situações dessas, o meu objetivo na sala dos 5 anos era o número 31 e então utilizava os dias do mês (como referencial) e conjugado com cores para identificar cada dia. Diferenciei consoante o nível de cada criança, com as crianças que já conseguiam fazíamos sequenciais numéricas, do 10 ao 15, 15 ao 20, 20 ao 25.. e assim sucessivamente. Os meninos que não conseguiam, nos primeiros tempos as sequências numéricas eram do 1 ao 10 e ao 15.. Foi nessa altura que os pais me abordaram porque não compreendiam... Eu sugeri que fizessem algumas atividades em casa, como o loto, etc, mas eles (pais) não compreendiam porque a criança não sabia o mesmo que os outros, no entanto, essa é uma forma de</p>

	<p>trabalhar, fazer uma ligação a coisas reais (o concreto). (<i>Lembrando o currículo formal, ele ajudava a criar estratégias?</i>)</p> <p>Não... Algumas tinham origem em mim... Outras, nos conteúdos mais avançados do 1º ciclo, na altura que trabalhei os reis, por exemplo, ou os elementos característicos portugueses, tirados do currículo formal (Do 1º ciclo), mas a forma como trabalhei a forma como trabalhava surgia de mim. Por vezes tirava ideias do conteúdo do currículo do 1º ciclo e adaptava ao pré-escolar.</p> <p>(<i>A aquisição da meta anterior despenderia mais tempo na área em questão do que o objetivo do número 31?</i>)</p> <p>Sim... A questão das sequências... Primeiro, a nível de escola disseram-me para trabalhar só a aquisição da leitura e a matemática.. As expressões (artísticas) não podiam intensificar tanto na sala dos 5 anos. A certa altura tinha que trabalhar mais a matemática porque estaria a ser posta de lado, pois não trabalhava tanto os cálculos, a aquisição dos números (sentido do número), e teria que utilizar uma estratégia semelhante para chegar ao número 100, no entanto acho que seria fácil pois a partir do 9 a formação dos números é sempre igual até ao 100. É necessário enquadrar tudo (a prática de cada docente) com o meio onde ensinamos (a escola). (<i>P: Imaginando a meta 10, somente, a metodologia seria diferente?</i>)</p> <p>Tem que ver com a criança, se a criança numa sala de pré-escolar, já adquiriu o sentido do número 5, porque não trabalhar mais além? Se um grupo estiver preparado, porque não ir mais além.</p> <p>(<i>P: A questão prende-se mais com a metodologia na aquisição desta meta, seria diferente?</i>)</p> <p>Não, não seria.</p>
Tem perceção de quem constrói o currículo formal?	<p>O estado.. Há profissionais que ajudam a construir esse currículo mas quem dá o veredicto final é o estado. (<i>P: Gostaria de participar na construção do currículo formal? E se tem perceção se é parte ativa na construção do currículo formal?</i>)</p> <p>Gostava.. Creio que...</p> <p>(<i>P: enquanto docente, ou objetivo pessoal?</i>)</p> <p>É difícil...Se fosse para participar tinha de considerar que as crianças são todas diferentes, o currículo formal é muito geral...</p> <p>(<i>P: O atual?</i>)</p> <p>Sim, se participasse gostava de poder corresponder a todas as crianças e todas as famílias, considerando as capacidades e interesses.</p>

Dados da entrevista	<p>20-04-2016 18h00 até 18:20 20 minutos</p>
Dados do/a docente EP2	<p>Idade: 37 Nacionalidade: Portuguesa Formação: 4 anos (Licenciatura) Profissional da educação: 11 anos</p>

	<p>Profissional em Pré-escolar: 5 anos e meio</p> <p>Profissional no 1º ciclo: 0 anos</p>
O que entende sobre currículo Formal?	<p>Tem um pouco que ver com a pedagogia que seguimos... É mais fácil falar em termos de pedagogia... A mais formal, do dito currículo formal tem que ver com a pedagogia de projeto, que acho que é o que se usa normalmente, que é muito centrado não no interesse das crianças, mas naquilo que achamos que é importante adquirirem.</p> <p><i>(P: E sobre as Orientações curriculares para o pré-escolar?)</i></p> <p>São orientações que acho importantes... Que estão a ser alteradas e aquilo que vi estão a ser muito bem alteradas e a fugir ao currículo formal, e estão a entrar um pouco na importância daquilo que a criança quer saber e não tanto naquilo que nós achamos importante eles conhecerem. Para mim é uma bíblia, das poucas coisas que temos como apoio.</p> <p><i>(P: Se se guia por este instrumento).</i></p> <p>Sim. Nós temos as orientações curriculares, mas quem está numa IPSS tem de se guiar pelo material da segurança social. Que é um pouco diferente. Há coisas que são diferentes daquilo que o ME diz e o que a Segurança Social exige. Para nós (Pré-escolar) temos as orientações curriculares. Se as sigo à regra? Não. Retiro toda a informação que têm de positivo.</p>
Já se guiou pelo currículo formal?	<p>Eu seguia as OC, principalmente pelas áreas de conteúdo e as suas especificações... Neste momento utilizo muitos instrumentos do Modelo da Escola Moderna... não tanto nas planificações, mas sim em termos de objetivos, ajuda-me a definir objetivos</p> <p><i>(P: Afeta a didática, definir esse objetivo diferente?)</i> Não.</p> <p><i>(P: Considera que o currículo contempla os interesses das crianças?)</i></p> <p>As OCEPE neste momento estão mais moldadas para esse campo, a abranger mais áreas. Não tem só que ver com as ferramentas que nos dão mas sim as exigências. A ferramenta é boa mas as exigências que te pedem são opostas. Depende muito da escola em que estás, há escolas em que tem de se seguir o currículo formal. Mas não o atual. Se olharmos para as OCEPE e, se as souberes..</p> <p>Isto é um pouco como a bíblia, cada um interpreta como quer, e acho que as OCEPE é igual. E quem vê pode seguir à risca em vez de considerarem os interesses das crianças.</p> <p><i>(Crê que falta uma estrutura para que se use corretamente este instrumento?)</i></p> <p>Não creio que falte uma estrutura. Acho que falta sim muita formação. Agora vão sair novas OCEPE e não vai existir formação sobre isso. As coisas vão mudando, quem sai da faculdade tem umas “luzes”. Agora para quem já tirou o curso há 12 anos, as coisas vão mudando, não há formações, não há acesso. Podem-me atirar com as OCEPE. Mas eu vou entender da minha maneira. Deveria ser explicado e deveria ser obrigatório, porque as pessoas deveriam ir evoluindo em vez de estar ao cargo de cada um instruir-se.</p>
Considera importante o conhecimento sobre o currículo formal, na formação de professores?	<p>Cada vez mais, saem menos preparados. Falando por mim, quando tirei o curso e entrei no mercado de trabalho senti falta de muita coisa que não nos foi ensinado... a forma por</p>

	<p>exemplo como se deve utilizar as OC, tudo isso, não é ensinado, nem explicado <i>(P: Existia nessa altura uma falta de informação de como chegar a estes documentos?)</i> Sim.</p>
Situações em que teve de justificar a um pai, utilizando o conteúdo do currículo formal?	<p>Não <i>(P: Nunca sentiu necessidade de justificar a didática?)</i> Justificar não, mas já senti necessidade de explicar o porquê. Os pais são interessados mas mais com o arranhão na cara, a nódoa negra. Eles estão na idade do brincar. <i>(P: Sente-se de alguma forma protegida por um instrumento formal?)</i> Sentes-te protegido se um pai ou uma direção escolar vier-te questionar. Imagina que o teu grupo está à quem daquilo que eles acham. Essa ferramenta é uma proteção para mim, posso dizer, “Não, os objetivos são estes e estão alcançados”, nesse sentido é uma mais valia... O problema é se depois seguem tudo à risca e não dão oportunidade às crianças demonstrarem aquilo que querem saber e querem aprender, o gosto das crianças, nem todas têm o mesmo gosto.</p>
Relembrar momentos em que o currículo formal é utilizado numa conversa entre os pares, numa reunião ou com a administração.	<p>Nunca aconteceu...Em 12 anos. (11, lapso do/a entrevistado/a)</p>
Exercício	<p>Não seria pela repetição (contarem até 100). Há várias atividades, para mim não faria muito sentido contarem até 100. Pela prática, observação.. Uma visita que tenha muitos degraus, vamos contar os degraus... Há mil atividades diferentes para ensinar a contar até 100, de uma forma lúdica... (O que acontece atualmente) Eles já mostram interesse em contar para lá de 10... o 11.. o 12.. o 20 e o 21... eu tenho explicado a lógica do 1 até 10 e depois os números vão se repetindo... chegando ao 2 (casa das dezenas) é o 20 e depois o 30 ... A criança depois disso consegue chegar aos 100. <i>(P: Se a meta for, contarem até 10? a metodologia seria diferente?)</i> Pode ser igual.. Mas é mais fácil.. No dia-a-dia é mais fácil ensinares a contar até 10 do que até 100 <i>(P: O que afetaria mais tendo duas metas diferentes.. O dia-a-dia seria mais fácil porquê?)</i> Porque estou a ter em conta a idade e contar até 10 até vem no currículo e até 100 não vem.. As próprias famílias ajudam-te nesse processo, toda a envolvente ajuda, porque faz parte da idade e as pessoas guiam-se por isso... Às vezes nem sempre vamos mais além, mas eu tenho ido mais além, porque eles também querem.</p>
Tem perceção de quem constrói o currículo formal?	<p>Não sei.. Se têm professores. Acredito que sim, que tenha alguns professores. Pessoas responsáveis pelos agrupamentos. Psicólogos. Acho que são essas pessoas. Espero que sejam essas pessoas! Tendo em conta os ministros da educação que muitas vezes não têm nada que ver com educação. Nunca sabemos, quem está por detrás disto tudo.</p>

	<p>(P: Sente que faz parte da construção do currículo formal, enquanto docente?)</p> <p>Neste momento, até estão a dar a hipótese das pessoas lerem antecipadamente as OC e participarem, darem a sua opinião... Se vai ter tido em conta não sei.</p> <p>(P: Em que medida é que é possível dar essa opinião?)</p> <p>Vi pelo facebook e podes partilhar online. Se isso vai funcionar e vão ter em conta.. Não sei</p> <p>(P: Seria importante os professores participarem na construção do currículo?)</p> <p>Somos nós que estamos ali todos os dias, nós enfrentamos todos os dias que a teoria e a prática são diferentes... E há diferenças... Podemos guiar-nos pela teoria, mas na prática há diferenças em que não dá para seguir à risca um currículo formal.</p>
--	--

Dados da entrevista	<p>21-04-2016</p> <p>17h50 até 18h26</p> <p>36 minutos</p>
Dados do/a docente EP3	<p>Idade: 34 Nacionalidade: Portuguesa</p> <p>Formação: 4 anos (Licenciatura)</p> <p>Profissional da educação: 6 anos</p> <p>Profissional em Pré-escolar: 3 anos</p> <p>Profissional no 1º ciclo: 0 anos</p>
O que entende sobre currículo Formal?	<p>Aquilo que é pré estabelecido, antes de tudo.</p> <p>Independentemente do grupo de crianças que tenhas contigo, é aquilo que já é suposto fazer, que depois o educador agarra e pode trabalhar.</p> <p>Não posso fugir das orientações curriculares, não posso inventar uma área de conteúdo. Se calhar até posso propor!</p> <p>Da maneira como está construído é livre, o educador pode transformar.</p> <p>(Modelo que usa atualmente) Neste momento não uso na integra, mas é algo em que acredito, que é o MEM (Movimento da Escola Moderna). Permite treinar outras competências, onde ela (criança) é realmente o centro, não passa tanto pelo adulto. Acredito nisso, mas neste ano tenho um grupo a que não posso aplicar em todos os momentos, precisam também que o adulto oriente para transmitir segurança, não consigo na integra trabalhar o MEM. O currículo formal para mim são as áreas das OCEPE, para mim faz sentido e eu acredito. Concordo que deve existir uma base (teórica).</p>
Já se guiou pelo currículo formal?	<p>Guio-me para as OCEPE, é um livro que leio bastante. Agora saíram as novas OCEPE, fiquei curiosa... Ficaram mais minuciosas. Se calhar a liberdade do educador não estava a ser positiva então tornaram obrigatório o registo, a observação e outras coisas. Mas continua a ser a bíblia dos educadores de infância. Até porque não a sei de cor e (reler as OCEPE) ajuda sempre a relembrar algumas coisas que me estavam a escapar</p> <p>(P: Sente que ajuda no momento de sala)</p> <p>Ajuda. A refletir na prática pedagógica. Para fugir ao</p>

	<p>funcional, mecânico. As crianças são sempre diferentes todos os anos. Estou a ler as novas OCEPE... E estão muito voltadas para o MEM, ao nível de alguns instrumentos de pilotagem e maneiras de estar do próprio educador com a criança e a aprendizagem. Creio que o Ministério da Educação poderá dizer que existe um modelo base. Fechado, mas daquilo que li das OC e do que conheço do MEM. A criança está no centro, aquilo que trás, não hoje, mas o que foi no passado, o processo antes de estar no pré-escolar (<i>P: Isto aparece na fundamentação teórica?</i>)</p> <p>Nas novas OCEPE... A criança faz uma transição, vai para um sitio novo e muitas vezes é como se não tivesse existido, ali valorizam esse processo. Faz todo o sentido. Vão para o primeiro ano. São da mesma escola, tudo bem. Se vão para outra, o professor não tem nenhuma informação antiga, a menos que questione os pais. Não há essa preocupação, nas novas OCEPE está lá isso. (<i>P: Considera que as OC contemplam os interesses das crianças?</i>)</p> <p>As crianças de hoje em dia. Daquilo que eu percebo e está à minha volta, precisam do adulto como orientador e quando não há, sentem-se inseguros, até os pais são inseguros em relação à educação.</p>
<p>Considera importante o conhecimento sobre o currículo formal, na formação de professores?</p>	<p>Creio que sim. O que noto é que na nossa área... Não é cobrado... Há quem nem abra as OCEPE, não sabem o que lá vem, para lá das áreas de conteúdo. Também não se obriga (a atingir objetivos, porque são orientações). É muito vago, nesta faixa etária é difícil colocar todos no mesmo nível, há crianças que vão atingir e outras não. Na minha universidade tive (uma estrutura que ensine as OCEPE). Até tenho impreso a declaração de Salamanca sobre a inclusão das NEE, nós trabalhamos muito (os fundamentos teóricos), para saber cada área, como juntar todas, o que engloba cada uma. Se não souber as OCEPE e fizer um tipo de trabalho, provavelmente vai estar dentro das OC, porque estas englobam tudo. Não há nada que fique de fora... Mas o que é importante? É que o Educador saiba trabalhar todas as áreas de conteúdo. Deveria ser obrigatório (saber usar as OCEPE) (<i>P: Deveria haver obrigatoriedade dos docentes saberem as novas OC?</i>)</p> <p>Depende da escola em si, da própria visão que tem relativamente ao que é o ensino infantil. Ninguém consegue obrigar ninguém a fazer nada. Mas acho que de uma maneira assertiva... Podemos motivar as pessoas, os colegas. Na nossa escola está a acontecer, estamos a dar formação aos colegas sobre o que é a escola, o que é que se quer na escola? Pode acontecer sobre qualquer tema e faz falta isto, porque as pessoas acomodam-se. Há muito que deveria mudar, relativamente ao trabalho no pré-escolar, deveria haver uma entidade reguladora, não para dizer que isto está certo ou errado, mas sim uma base, porque as pessoas estão soltas, não sabemos se as escolas estão a fazer um bom trabalho ou não. E o bom trabalho o que é? É salvaguardar algumas situações, como o bem estar da criança, a segurança, as relações de afeto e depois disto, a aprendizagem, que só existe nas escolas. Mas depois, que tipo de aprendizagem é</p>

	<p>feita?</p> <p><i>(P: considera que existe uma uniformidade?)</i></p> <p>Não. Acredito na reforma ao nível da educação. Não só no Pré-escolar mas no 1º ciclo... É impensável pôr 30 crianças, sentadas em cadeiras a ouvir a mesma coisa... E esperar que isso resulte.</p> <p><i>(Sobre a transição)</i></p> <p>A diferença de níveis é um abismo. Estamos agora a trabalhar num projeto de transição e a fazer correspondência com uma sala de primeiro ano, para elas compreenderem o que é o primeiro ciclo.</p> <p><i>(P: Uma sala de 1º ano está preparada?)</i></p> <p>Depende do professor (ao nível local). Ao nível teórico eu desconheço... Se existe essa sensibilização sobre o professor para receber um grupo que vem do Pré-escolar... É uma diferença muito grande (entre os níveis).</p> <p><i>(P: Poderia ser feito de forma mais suave?)</i></p> <p>Claro, se existisse uma reforma no sistema educativo. Tens professores há 30 anos que são os mesmos professores... Com a mesma maneira de ensinar há 30 anos... As crianças já não são as mesmas de há 30 anos... Não exigem que haja uma reciclagem, formação.. por exemplo, imagina, de 3 em 3 anos obrigados a fazerem formação... Não trabalhamos com papeis.. Não os posso guardar na gaveta e voltar no dia seguinte para resolver a situação (mecanicamente)... há situações que requerem resposta imediata.</p>
Situações em que teve de justificar a um pai, utilizando o conteúdo do currículo formal?	<p>Já (aconteceu)... Numa reunião com a mãe de uma criança, este ano, a mãe perguntou-me o que iria ensinar. Ela considerava como se fosse no 1º ano. Achava que já haviam temas pré-definidos e queria que eu explicasse. Tive que explicar que temos as OC e que estão organizadas por área. Mas não se sentia segura... Como não dizia que ia trabalhar o sistema respiratório... Tive de agarrar nas OCEPE, é o nosso regulador. Tentei que imaginasse o que seria todos os jardins de infância em janeiro trabalharem o sistema respiratório. Isto não existe, não é de todo viável. E foi difícil para ela compreender. Ao fim ao cabo o que é o pré-escolar? Os pais não sabem. A resposta do pré-escolar é porque os pais precisam de trabalhar. Até quando se referem a nós, cuidamos de crianças. Pensam que me sento e leio uma história? É muito mais do que isso! A própria intervenção precoce que é feita até aos 6 anos é na nossa faixa etária, é antes do 1º ano. São feitos despistes por nós. Pelos conceitos, aquisições, a criança não desenvolve, isto é feito por nós.</p> <p><i>(P: As OCEPE conseguem proteger a sua prática?)</i></p> <p>Eu confio e sinto-me segura. Mas é um documento que tento dominar, que tento conhecer, para me fazer valer disso tenho de o conhecer. Não vale a pena dizer só que existe e que há áreas de conteúdo... As OCEPE falam de muito mais que isso, inclusão, NEE, a transição para o 1º ano, as famílias, ambiente, trabalho em equipa pedagógico, até de como se concebe um projeto educativo. Imagina vou abrir um Pré-escolar, posso abrir aquilo e ver lá tudo.</p>
Relembrar momentos em que o currículo formal é utilizado numa conversa entre os	<p>Diretamente acho que não. Mas está implícito, até porque é suposto os docentes saberem disso. Já se falou de algumas</p>

<p>pares, numa reunião ou com a administração.</p>	<p>áreas que podem estar a ser menos trabalhadas... agora fala-se mais sobre isso e a escola demonstra preocupação em relação a isso. Aceita a opinião dos colaboradores (docentes)... Faço parte da conceção do projeto educativo atual da escola, na parte pedagógica (<i>P: utilizou as OC?</i>) Fui buscar as OCEPE para fazer esse trabalho (as antigas). Vimos algumas questões como as atividades orientadas e a brincadeira e fomos vê-las em grupo. Fui rever nas novas OCEPE, se havia alteração (ao nível de organização de espaço), porque já tinha mais ou menos organizado.. há sempre. Há três reuniões (de pais), a primeira é a apresentação de projeto, a segunda é entregar um documento da reunião diretamente, individual, a terceira é um balanço, daquilo que foi feito no 1º e 2º período. E eu organizei a minha reunião por áreas de conteúdo. Agarrei na área formação pessoal e social, como trabalhei a construção da identidade, os gostos deles, passei para a parte da (Expressão e) Comunicação. E comecei a explicar aos pais, que no meu grupo tenho metade que vão para o primeiro ciclo e metade que ficam mais um ano, se algum menino que vai ficar mais um ano quiser fazer algo que um outro que vai para o primeiro ano eu deixo-o fazer, apenas exijo algo diferente. Expliquei-lhes a iniciação à soma, que não faço de forma gráfica. Os pais não têm noção que as crianças têm imensa dificuldade em fazer a associação número quantidade. Isso preocupa-me... Se não houver essa aprendizagem... Os pais não compreendem. Todas as minhas reuniões são com as áreas de conteúdo. Até para me organizar numa reunião de pais. Na primeira apresento todas e o que cada uma vai abordar. Não dá para separar o meu trabalho, daquilo que é o currículo.</p>
<p>Exercício</p>	<p>Cem? Poderia-me informar sobre métodos e adaptar.. Não me sinto capaz de criar um método que... Se calhar com algum empenho conseguisse transformar... (<i>P: sobre a meta do Pré-escolar: crê que utilizava o mesmo método para duas metas distintas?</i>) Creio que não.</p>
<p>Tem perceção de quem constrói o currículo formal?</p>	<p>São pessoas do ministério da educação... Pessoas com algum nome na área... Não sei a 100% quem é. Mas é quem investiga e que estão há bastante tempo a pensar sobre isso. A Teresa Vasconcelos é o primeiro nome... Uma grande referência.. Penso que não sejam só educadores de infância.. Um grupo (multidisciplinar) (<i>P: Sente que tem algum impacto na criação do currículo?</i>) A nível individual, não. Mas eu acredito que, nas formações que faço... A mensagem chega a alguém (de forma indireta). (<i>P: Gostaria de fazer parte da conceção?</i>) T: Não me sinto capaz... Eu leio, concordo, identifico-me. Neste momento podemos dar a nossa opinião, inserir algo. Já pensei nisso, gostava de ver se falta algo nas OCEPE. Sou capaz de enviar uma sugestão. Sinto que talvez não consiga... (fundamentar)... Apesar de saber o que faz falta na prática. Mas gostava. Um dia quem saber, fazer investigação nessa área, gosto de aprender, ouvir e dar a minha opinião.</p>

Dados da entrevista	22-04-2016 20h38 até 21:01 23 minutos
Dados do/a docente EP4	Idade: 27 Nacionalidade: Portuguesa Formação: 4 anos (Mestrado) Profissional da educação: 3 anos Profissional em Pré-escolar: 3 anos Profissional no 1º ciclo: 0 anos
O que entende sobre currículo Formal?	Poderão ser todos os conteúdos que nos orientam, todas as ferramentas que nos orientam, no nosso dia-a-dia com as crianças. Acho que os fundamentos teóricos são relacionados com o currículo.
Já se guiou pelo currículo formal?	Estive com um grupo de 2 a 5 anos e na altura, tive como suporte as OCEPE, assim como tudo o que me foi fornecido na faculdade, por professores, colegas de trabalho. Se nos baseamos no currículo para planificar e objetivos com as crianças, se fazemos isso tem de haver uma relação próxima entre um e outro (didática e currículo). (P: O currículo está preparado para corresponder aos interesses das crianças?) As OCEPE, ao contrário do currículo para o 1º ciclo, são orientações, são um guia, desse modo abre-te uma hipótese de se conseguir ir além dessas orientações (P: existe liberdade?) Sim, a partir do momento em que se chama orientações dá-te liberdade, ao contrário do currículo do 1º ciclo que tem de se seguir um programa. Com as OC estabelece os objetivos, não tens de seguir especificamente, podes começar como entenderes, conforme aches como está o grupo, cada criança. (P: crê que existe uma transição contemplada nos dois documentos?) Não tenho conhecimento suficiente sobre o currículo para o 1º ciclo, para considerar, de qualquer forma, em conversas com outros professores... Existe um fosso, um vazio que fica por preencher, na passagem de jardim-de-infância para o 1º ciclo. (P: Pode ser um fosso na conceção teórica?) Ao nível das OCEPE, creio que sim. O trabalho, no fundo, é esse. As OC refere-se que deve existir uma sensibilização a...
Considera importante o conhecimento sobre o currículo formal, na formação de professores?	Sim, sendo uma base orientadora é fundamental que as pessoas manuseiam bem e o conheçam para o reinterpretar, face ao grupo, contexto, face a tudo. (P: Sentiu na formação que houve estudo sobre o currículo?) Creio que sim, desde a licenciatura começo a ter que pesquisar as OCEPE, ter que compreender, citar. Neste caso as OCEPE, foram uma ferramenta que sempre foi utilizada ao longo da formação.
Situações em que teve de justificar a um pai, utilizando o conteúdo do currículo formal?	Em reuniões de início de ano, ou para referir progresso e evolução das crianças, perante os pais (P: Sente que as OC protegem o docente?) Sim. É um documento que nos salvaguarda.
Relembrar momentos em que o currículo	No dia-a-dia, nomeadamente nas planificações, surgem

formal é utilizado numa conversa entre os pares, numa reunião ou com a administração.	conversas sobre. O grande problema dos educadores é a planificar atividades. Muitas vezes planificam-se atividades em vez de objetivos. Imagina, espírito de equipa, para o espírito de equipa tenho que elaborar uma serie de atividades que promovam isso mesmo e não o contrário, só porque as atividades parecem interessantes. Todas as atividades trabalham objetivos. Considerando isto, não há muita conversa sobre as OC, é mais um dialogo interior, com nós próprios, mais do que propriamente com os outros.
Exercício	P: Fazia algo no primeiro grupo que tive, e começava o dia do seguinte modo, depois da conversa inicial de bons dias, etc., preenchíamos os quadros e isso ajuda a que vão ganhando noção dos números. Na parede também tinha, na parede da aula, tinha todos os números até ao 20 e tinha crianças com 5 anos já feitos no inicio do ano, e esse inicio levava a que as crianças identificassem os números (P: Sobre a meta do pré-escolar) Há muita coisa que se pode fazer. Inúmeras atividades. (P: Considerava que era preciso a mesma metodologia) Podia, mas podia também utilizar outras metodologias. Tive no grupo crianças a contar, 1,2,3, etc., 28, 29, 29 e 10... Eles sabiam que existia mas não reconheciam o número.
Tem perceção de quem constrói o currículo formal?	Penso que sejam alguns pedagogos, os representantes do ministério da educação (P: Sente que faz parte da construção do currículo formal?) Eu? Zero. Se bem que as novas OC abriram uma forma de todos participarem. (P: Gostaria de fazer parte da construção do currículo?) Gostaria, acho que seria importante, relevante, até para fazer parte de um grupo de pessoas que reflete sobre o assunto... Mas é complicado arranjar tempo e espaço para isso enquanto trabalhamos.

Dados da entrevista	21-04-2016 12h52 até 13:15 23 minutos
Dados do/a docente EB1	Idade: 27 Nacionalidade: Brasileira Formação: 6 anos(4 no Brasil 2 em Portugal) (Mestrado) Profissional da educação: 4 anos Profissional em Pré-escolar: 0 anos Profissional no 1º ciclo: 4 anos
O que entende sobre currículo Formal?	O currículo formal é o currículo construído pelas instâncias governamentais de um país, que normatiza a pratica, o que se vai dar, normatiza todos os conceitos pedagógicos, da prática docente, dos conteúdos, das obrigtoriedades, das transversalidades. Todo esse esquema, que norteia a educação de um país, está dentro desse currículo. (P: Como ocorre no Brasil?) Sofremos uma mudança, temos como obrigtoriedade o grupo 4, educação infantil passa a ser no Brasil, nos últimos dois anos ou três anos obrigatória. Com isso tudo trás uma mudança. Antes as crianças não tinham pré-escolar, a maioria, ficava com um vizinho/familiar. Essas crianças só ingressavam no 1º ano do 1º ciclo. Muitas destas chegavam

	<p>sem ... coisas simples... pegar num lápis.... coordenação motora fina.... a questão da linguagem, que não estava desenvolvida, o repertório linguístico que não era amplo. Isso tudo começava-se a desenvolver no 1º ano. Então as cores, eles não sabiam, também é questão de família. Entendemos educação como um conjunto entre estado e a família... O estado representado na escola... Chegavam nesse estado, sem capacidades simples... No 1º ano, em vez de se focar na aprendizagem da leitura e escrita e raciocínio lógico matemático, iria fazer primeiro essa base. Ou não, também poderiam haver turmas com alunos avançados. Assim você tinha de desenvolver algo do currículo... Que estava lá, mas tinha de adapta-lo... Agora com a mudança no currículo em que as crianças vão ao grupo 4, ao grupo 5, essas coisas tendem a ser desenvolvidas</p> <p><i>(P: Isso poderá facilitar a transição?)</i></p> <p>Isso vai facilitar demais! Já vão com mais consciência fonológica, com um repertório linguístico. Já vai conhecendo as formas dos números.</p> <p><i>(P: Ao nível curricular foi desenvolvida alguma ferramenta nova?)</i></p> <p>Sim.. Já existia, o parâmetro curricular nacional do ensino básico... E o RCNEI (Referencial curricular nacional para educação infantil). Temos então (um documento) que especifica as áreas de linguagem, de produção artística, todo fundamentado, organizado... Acredito que é um documento muito bom.</p> <p><i>(P: Sente que existe uma ligação entre os documentos do pré escolar e do primeiro ciclo?)</i></p> <p>Existe uma ligação, se for utilizado como se deve. <i>(P: Os instrumentos estão preparados para esta transição?)</i></p> <p>Acredito que sim... Estudei isso na universidade e apresentei o RECNEI e acredito que existe uma transição porque além do brincar e cuidar ela tem uma base de educar... O educar trás para a criança umas bases que são úteis no primeiro ciclo... E a obrigatoriedade torna-se mais importante porque antigamente as crianças não iam todas à escola... Por os pais não se importarem... Ou por não terem uma ação sobre isso.. Eu acredito que agora vai melhorar.</p>
<p>Já se guiou pelo currículo formal?</p>	<p>Guiava-me pelo currículo, mas como disse, tinha alunos que chegavam ao 1º ano do 1º ciclo sem uma linguagem estabelecida. Tinha de desenvolver atividades que, estão também presentes nos documentos do primeiro ciclo. Mas tinha de adaptar, utilizando os documentos da educação infantil. Fazia-o durante dois meses (diferenciação pedagógica)... Isso vai sempre acontecer na educação do Brasil (Há crianças com questões de identidade não construída em algumas crianças e outras sociais).. É também uma questão da postura da família.</p> <p><i>(P: A escola está preparada para esta diversidade?)</i></p> <p>Os documentos estão preparados. Creio que existe uma precarização na formação dos professores. Não todos, existem professores empenhados, como em todo o lado... Alguns sentem-se desvalorizados, mal remunerados... Existe um conjunto de fatores, que me faz pensar que se aplica... Ou não, dependendo dos referenciais (da formação). O</p>

	<p>governo federal procurou pegar esses professores da rede municipal e instruí-los. Existiu formações de matemática, alfabetização na altura certa...</p> <p><i>(P: era opcional?)</i></p> <p>Era uma opcional obrigatória... Existe uma bolsa como incentivo. Existia o incentivo da construção social mas também o monetário.</p>
Considera importante o conhecimento sobre o currículo formal, na formação de professores?	<p>Sim.</p> <p><i>(P: Como se processa no Brasil ao nível das faculdades?)</i></p> <p>Ao nível das faculdades em particular não sei. Na minha faculdade, tive muito isso, inclusive um dos meus trabalhos foi uma apresentação sobre os parâmetros da educação infantil (RECNEI). Depende das faculdades, que são muito diferentes e também dos professores que lecionam.</p> <p><i>(P: Existe uma estrutura que obriga as faculdades a lecionar de forma igual?)</i></p> <p>Existe. Mas existe também uma grande diferença entre a prática e a teoria.</p> <p><i>(P: Qual acha que é o maior benefício de os professores conhecerem o currículo?)</i></p> <p>De se munir ideologicamente. No Brasil é fundamentado pela educação construtiva. Muito freireano... A questão da prática está também ligada à ideologia do professor. Há professores que estão há 20 anos no ensino e por vezes não querem sair do seu conforto... Mas acredito que com essas formações isso leva o professor a despertar outra consciência</p>
Situações em que teve de justificar a um pai, utilizando o conteúdo do currículo formal?	<p>Sim. O que me confere legalidade enquanto docente é o currículo. Dá-me base para a minha postura, para defender questões que os pais, por ventura, não venham gostar sobre a prática da sala de aula, então o currículo é de fundamental importância, enquanto aparato legal.</p>
Relembrar momentos em que o currículo formal é utilizado numa conversa entre os pares, numa reunião ou com a administração.	<p>A coordenadora, é a função dela, em que sempre que existia uma alteração, uma proposta de lei, de informar nos conselhos de classe, fazer reuniões pedagógicas e trazer isso.</p>
Exercício*	<p>Sim... Influenciaria e... Não. Existe um currículo mas também existe uma turma, os alunos, qualquer currículo pode ser adaptado. Norteia, mas aquilo que norteia não deve ultrapassar as necessidades da turma. Essas necessidades precisam de estar em diálogo com o que está no currículo. Se uma criança já atingiu alguma etapa, pode-se ir mais além. No meu ver, tudo é em prol do desenvolvimento da criança, cada um tem o seu desenvolvimento. Lá é o estado... Aqui são as freguesias... no meu ponto de vista torna-se fragilizado quando não tem uma instância maior. Por mais que haja a precariedade na educação do meu país, ela avança com a nova lei (obrigatoriedade do pré-escolar).</p>
Tem perceção de quem constrói o currículo formal?	<p>Nós temos o ministério da educação, e ele é responsável pela construção dos currículos. Forma um comissão, que faz uma pesquisa, divulga as necessidades e isso é acoplado com um referencial teórico</p> <p><i>(P: Sente que faz parte da construção do currículo?)</i></p> <p>Não. E isso complica... O professor adapta... O currículo não</p>

	<p>é uma maravilha, nós temos um país enorme, com regiões completamente diferentes. Até as férias escolares são diferentes (por exemplo: entre a Baía e São Paulo), até nesse aspeto (o calendário) é diferente. Mas você tem materiais didáticos produzidos que vêm mudando. Por exemplo, um limão no nordeste é verde... No livro é amarelo... Fica complicado para a criança. Isso vem mudando, hoje os professores escolhem os livros que são aplicados na sala de aula, estamos a passar por um processo de mudanças, existem dificuldades no currículo mas há flexibilidade no currículo e essa autonomia.</p> <p><i>(P: Gostaria de participar na construção do currículo)</i></p> <p>Seria fascinante. Como uma utopia. A própria educação é uma utopia!</p>
--	--

*Nesta entrevista em vez do exercício foi questionado se duas metas diferentes influenciam a prática.

Dados da entrevista	<p>22-04-2016 16:25 até 16:55 30 minutos</p>
Dados do/a docente EB2	<p>Idade: 48 Nacionalidade: Brasileira Formação: 10 anos (8,5 Brasil 1,5 Portugal) (Mestrado) Profissional da educação: 10 anos Profissional em Pré-escolar: 2 anos Profissional no 1º ciclo: 3 anos</p>
O que entende sobre currículo Formal?	<p>Entendo que são aquelas diretrizes de disciplinas que funcionam... São obrigatórias, são bases, para as outras que possam vir. Disciplinas de ciências, de linguagem, de matemática, que estão nessas bases.</p>
Já se guiou pelo currículo formal?	<p>Era necessário, tinha que seguir um currículo formal que nos davam, inclusive muitos planeamentos já estavam pré-prontos, dentro desse currículo, embora pudéssemos flexibilizar, dar uma cara nossa, uma especificidade do professor, mas tínhamos de seguir, porque no final tínhamos um relatório que os objetivos que estavam de mãos dadas com o currículo.</p> <p><i>(P: Sobre o Brasil – como são estes instrumentos)</i></p> <p>Existe um plano de educação para cada ciclo. E diz que objetivos temos de alcançar, traz um roteiro de disciplinas e como as trabalhar.</p> <p><i>(P: Consultava-os por si? Ou alguém obrigava a utilização?)</i></p> <p>Eu achava tudo previsível.. Muito claro, não tinha necessidade de ir ao currículo... Tínhamos noção que a criança tinha de sair com habilidade x... Consultava o currículo do ano seguinte. O tempo todo estávamos a preparar a criança para estar apta a obter novos conhecimentos, tinha de chegar ao período seguinte com conhecimentos, informações, conteúdos internos, de modo a estarem prontas para a próxima fase.</p> <p><i>(P: E considera o conhecimento do currículo é relevante para a prática docente?)</i></p> <p>Sim, é importante, mas o docente não deve ficar preso ao currículo.</p>

	<p><i>(O currículo contempla os interesses das crianças?)</i> Não. O currículo é muito tradicional. Está muito centrado no olhar do adulto e está funcional, menos prático, humano. Quando as escolas conseguem fazer isso eu acho que é um avanço grande. Não contempla parte do quotidiano das crianças, o que faz parte do dia-a-dia delas, e eu entendo que o currículo deveria estar diretamente relacionado com a vivência da criança dentro do contexto história, da idade dela. E isso não acontece.</p> <p><i>(P: É igual nos dois níveis? Pré escolar e 1º ciclo)</i> Não. Quando falamos do pré-escolar, até posso dizer que o currículo contempla as necessidades da criança. Considera a natureza... O lavar as mãos, usar o banheiro, contar o leite (quantidade), o pedaço se é grande e pequeno. Já o 1º ciclo, já se distancia, é como se a transição tivesse uma rutura muito grande. Costumo dizer que há um luto nas crianças nesse momento.</p> <p><i>(P: A diferença existe a nível curricular?)</i> Sim. Falamos de prática em sala de aula, até em professores que é um símbolo (para as crianças) no pré-escolar, mas quando a criança fica mais velha, e ela até precisa que se largue a mão e ganhe autonomia, mas é uma diferença muito grande, a criança sai de um professor que dá todo o suporte e no dia seguinte está numa situação com 3, 4, professores (1 geral, 1 musical e 1 educação motora/física/corporal), em que não consegue criar vínculo. E fica perdido, não sabe a quem se vincular e em quem acreditar.</p> <p>Subvertemos o currículo em sala, por vezes, fazemos de forma diferente como te expliquei antes com a turma de música. Não dá para ter um currículo rígido, numa sociedade onde tudo se transforma. É necessário haver uma reforma do currículo.</p>
Considera importante o conhecimento sobre o currículo formal, na formação de professores?	Sim, tive disciplinas nas minhas formações sobre o uso do currículo e também das disciplinas que transitam umas entre outras... As disciplinas transversais... Até porque elas justificam um trabalho que estamos a fazer.
Situações em que teve de justificar a um pai, utilizando o conteúdo do currículo formal?	<p><i>(Sem se lembrar no momento, levou-me a questionar)</i> <i>(P: O currículo pode defender um profissional?)</i> Acho que sim. É o norteador. Acaba por dar subsidio ao que fazemos. Podemos questionar o currículo, e devemos, mas podemos adequar. O professor, é muito livre, se ele estiver ciente do que está fazendo, se souber justificar. Fui dar aula numa sala de musica para uma sala de dois anos e meio, o conteúdo que ia trabalhar era andamento, volume, altura e timbre. Para essa aula eu tinha preparado um CD, com sons de leão, de pinto, animais. Dizia, esse som é alto ou baixo? Grosso ou fino? É rápido ou lento? Estava tudo lindo, tudo preparado. Mas quando chegaram eles chegaram (com dois anos e meio) e não queriam música, queriam brincar! Fiquei apavorada, tentei de tudo mas eles queriam brincar de carrinho... Então perguntei como queriam brincar de carrinho. Fizeram um <i>onibus</i>, com os carros, e eu imediatamente, como era ciente do que ia fazer, pude dar essa aula. Perguntei: <i>Quem vai dirigir?</i> EU. <i>quem vai ser o freio?</i> EU. <i>Quem vai ser a buzina?</i> EU. <i>Quem vai ser o</i></p>

	<p><i>acelerador? EU. Então vamos lá, o onibus vai rápido, a buzina vai ser aguda! E agora vai rápido e agora a buzina vai ser grave...Fiz toda a aula, com todos os conteúdos trabalhados e só fui capaz de o fazer porque eu tinha total ciência do conteúdo. Quem via podia dizer que estava eles estavam a brincar de carrinho.</i></p> <p><i>(P: E conseguiria explicar se alguém questionasse?)</i></p> <p>Nós no Brasil, somos muitos estimulados a fazer um relatório da aula, crítico, descritivo. Quando dou aula a professores digo, tenham um caderno e anotem. No final do semestre fazia um relatório para ver o progresso, até das falas das crianças.</p>
<p>Relembrar momentos em que o currículo formal é utilizado numa conversa entre os pares, numa reunião ou com a administração.</p>	<p>Quase nunca. Acontecia quando a diretoria reuniam os professores para criticar os professores “Não estão a cumprir o currículo”</p> <p><i>(P: Existia a uma visão rígida sobre o currículo por parte da administração?)</i></p> <p>Sim, a visão deles é muito diferente daquilo que acontece na sala de aula. Assumem um discurso muito diferente. Na sala de aula podemos, e devemos, trabalhar em cima daquilo que existe, se as crianças precisam se a situação o permite. Planeamos um conteúdo naquela semana, mas as crianças viram algo que aconteceu na TV, ou algo que os pais falaram e se formos rígidos e ignorarmos isto, privilegiando uma visão rígida, abdicamos esse assunto em prol do currículo e o conteúdo do dia</p> <p><i>(P: O currículo não está pronto para estas situações?)</i></p> <p>Não. Se o professor for capacitado o suficiente, consegue colocar esse currículo de lado, absorver as informações que surgem no contexto e depois sim, trabalhar os conteúdos do currículo.</p> <p>Lembro, enquanto ensinava a aula de educação musical e fui chamada pela administração para justificar umas práticas em sala de aula, observada por alguém, talvez uma professoras que não tinha conhecimento pela disciplina, e estavam a colocar em cheque se estava a trabalhar os conteúdos na forma como trabalhava os conteúdos. Fui chamada, e foi uma experiência muito valiosa porque a coordenadora foi muito educada, colocou a insegurança dela em justificar a aula em procedimento X, Y e Z. E um dos pais também estavam questionando. A partir daí compreendi que a coordenadora estava aberta a opinião, chamei dois colegas de música e criamos um documento (uma apostilha) para ficar na mão da coordenação para que pudesse justificar aos pais, ou aos leigos, do assunto, sobre a nossa prática pedagógica dentro daquele conteúdo. Para que compreendessem que estava tudo ligado aos conteúdos que eram suposto ser ensinados. Tive uma turma que aparecia depois do intervalo, e que era diferente de outra que tinha... Fui questionada. No inicio da aula fazia exercícios de relaxamento e eu “perdia” 10 minutos da aula com isso. E fui questionada sobre isso. Tive de trazer ao regente da sala, que achava que aquilo não era qualificado, que aquela turma chegava à minha aula com o batimento cardíaco acelerado, com sede. Eles não estariam preparados para aprender nem uma nota musical, percepção musical, a menos que eles se acalmassem. Aquilo que era</p>

	visto como uma perda de tempo, era na realidade, a preparação para a aula.
Exercício	<p>Tomei conhecimento de uma metodologia, japonesa, no ensino da matemática, <i>kumon</i>, e têm um trabalho com os pares dos números, atrelando números uns aos outros. Relacionam com a família, pares de família (<i>P: Consegue chegar à meta com esse método?</i>) Não sei se conseguia. (<i>P: Com a segunda meta, a metodologia mudaria?</i>) Sim, com menores números é mais fácil trabalhar. É muita informação. Precisam de números que estejam mais no quotidiano deles. Fazemos trabalhos, como ir para o supermercado, ver o biscoito o leite, qual é o número? É pesado, leve?</p>
Tem perceção de quem constrói o currículo formal?	<p>Entendo, acredito que sejam profissionais da educação, de várias disciplinas, juntos com psicólogos, pessoas que têm noção do desenvolvimento cognitivo na parte científica, motor cognitivo, emocional, penso que seja assim. Estão nas políticas de educação de cada país/estado. (<i>P: Sente que faz parte da construção do currículo?</i>) Não. (<i>P: Gostaria de?</i>) Sim. Se tivéssemos políticas públicas de ir à ponta, ao professor, ouvir os professores sobre. O plano das ideias é perfeito, o que acontece é outra. Mas se formos aos professores para os ouvirmos sobre a realidade das coisas. É preciso ter um retorno período de avaliação para isto acontecer e acho que isto não acontece.</p>

Dados da entrevista	<p>19-04-2016 10:45 até 11:20 35 minutos</p>
Dados do/a docente EF1	<p>Idade: 25 Nacionalidade: Portuguesa Formação: 5 anos (Mestrado) Profissional da educação: 3 anos Profissional em Pré-escolar: 1 ano Profissional no 1º ciclo: 2 anos</p>
O que entende sobre currículo Formal?	<p>Para mim o currículo formal, que aprendi na faculdade de educação... É aquele que é dado pelo ministério, aquele facultado pelo ministério, para mim isso é o currículo formal. (<i>P: Considerando a diferença de escola, onde não usam o currículo formal do estado, fale-me um pouco do currículo adaptado que usam?</i>) No ensino do Português como língua estrangeira (2º ano), seguimos o quadro europeu de referências e exigimos um pouco mais pois lecionamos uma língua estrangeira no país de origem da língua (o Português), é um pouco diferente de ensinar o Inglês, por exemplo. Nem sempre é fácil pois muitos deles (alunos) dão-se só entre eles e não se envolvem realmente na cultura portuguesa e isso acaba por ser uma barreira. Para o ensino da língua portuguesa como língua materna (1º ano), estamos um pouco restringidos a nível de tempo (3h30), no currículo nacional são 6h30, e acabamos</p>

	<p>por incidir mais na aprendizagem da leitura e da escrita, assim como alguns temas do estudo do meio</p> <p><i>(P: Faz a integração por estratégia?)</i></p> <p>Porque faz parte do nosso currículo... Comecei pelas vogais e ditongos, assim como os sons mais parecidos com o Francês, que facilita a aprendizagem.</p> <p><i>(P: Estas crianças já vêm do pré-escolar?)</i></p> <p>Sim, há alunos que vieram do Pré-escolar, mas também tenho alguns que vêm de fora.</p> <p><i>(P: O currículo adaptado contempla estas crianças que vêm de fora?)</i></p> <p>Depende, temos alunos que vêm de fora e já sabem português (filhos de emigrantes)... Acabamos por adaptar, é semelhante a ter uma criança com necessidades educativas especiais, tem que se adaptar sempre... Eu pelo menos faço sempre a adaptação (consoante a necessidade – utiliza o currículo).</p> <p><i>(P: Que mais pode afetar a didática na sala de aula?)</i></p> <p>Tudo pode afetar! A origem dos alunos e dos pais (falam português ou não falam, ou falam pouco)... As dificuldades dos alunos modifica a maneira como planeio a aula, tenho alunos que têm dificuldades na fonologia, por exemplo. Este ano adotei um método de associar ao som uma imagem, também...A disposição (anímica) dos alunos... Tudo isto afeta a didática e como se planifica a aula. Tenho uma turma base, mas tenho 6 alunos de outra turma (contexto diferente), são pequenos pormenores que acaba por afetar a dinâmica.</p> <p><i>(P: Sente que o currículo protege ou contempla estes momentos e pormenores?)</i></p> <p>Não me protege... Temos poucas horas e acabamos por fazer só português, não conseguimos fazer a interdisciplinaridade, por exemplo poderíamos fazer mais com o estudo do meio (mais do que com a matemática)... Sinto que o currículo é muito separado</p> <p><i>(P: sente a separação?)</i></p> <p>Sim, mas é uma opção nossa (escola) e minha, porque tenho pouco tempo com os alunos.</p>
Já se guiou pelo currículo formal?	<p>(Como o/a docente explicou em detalhe o procedimento que rege a sua prática no ponto anterior, não foi necessário usar esta questão, no entanto:)</p>
Considera importante o conhecimento sobre o currículo formal, na formação de professores?	<p>Eu diria que sim... Para não haver uma disparidade entre escolas, já nem falo entre país, ou própria região/cidade... Se não souberes o currículo há uma disparidade enorme de aprendizagens.. O currículo salvaguarda isso, contudo isso não significa que não possas ir além do currículo e ser mais exigente.. Eu acho importante o estudo do currículo formal para nos orientarmos e termos objetivos... É bom ter um apoio formal, depois adaptado à realidade.</p> <p>(Aqui apresentei os resultados do estudo de Hunt – disparidade do aproveitamento das áreas – citado durante a dissertação)</p> <p>Em França, do que percebi, a formação dos professores é diferente da nossa... Muitos deles com formação em artes, para lá de educação, e notava-se que o trabalho relacionado com as artes era muito bem produzido.</p>

<p>Situações em que teve de justificar a um pai, utilizando o conteúdo do currículo formal?</p>	<p>No fundo os objetivos do 1º ano entre o português e francês é semelhante... Sim já me justifiquei, sem utilizar a palavra currículo, mas sim que temos objetivos para serem alcançados.</p>
<p>Relembrar momentos em que o currículo formal é utilizado numa conversa entre os pares, numa reunião ou com a administração.</p>	<p>(considerando o número de horas limitadas) Estou a trabalhar com uma colega, pegámos no currículo do 1º ano e uma das indicações é que se podem escolher 4 poemas de um autor e 4 de outro, e então escolhemos os mais interessantes para os alunos e estamos a tentar trabalhar nesses poemas com eles para eventualmente termos um livro, pré-feito, para trabalharmos com eles. Em relação aos casos de leitura que adotamos e que estou a lecionar neste momento (o “r” e o “rr”)... questionei uma docente se estaria atrasada nas questões de tempo, e, esta esclareceu-me que é abordado ao de leve (no 1º ano), e, até são conteúdos do 2º ano. (ou seja a forma de planeamento da escola, neste caso, que afeta diretamente a perceção do docente sobre o seu ensino e o leva a questionar). Fazemos todos os trimestres, temos um tema que é trabalhado em conjunto com o prof. De francês... Uma hora da semana estou eu e o professor de francês na sala, e nessa altura aproveitamos para trabalhar temas como o estudo do meio, ainda só tivemos duas, três aulas em conjunto pelo constrangimento de tempo... Um dos temas foi o crescimento das plantas e árvores... O segundo foi trabalhar o número 100 (objetivo do currículo formal para o 1º ano)...Acabamos por fazer nesse tema assuntos que podem ser trabalhados em português ou francês.</p>
<p>Exercício**</p>	<p><i>(P: Considera que o currículo formal contempla os interesses e potencialidades das crianças?)</i> No fundo se nos perguntares se utilizamos o currículo formal na língua materna... Dizemos-te que sim.. Contudo há metas (saber ler x letras até dezembro) que não fazem sentido, e nós não fazemos isso. <i>(P: Se o professor considerar esse objetivo como imperativo de atingir, crê que isso vai afetar a sua didática de sala de aula?)</i> Se o professor quiser mesmo atingir esse objetivo, então sim, pois o professor não vai contemplar os interesses desses alunos. <i>(P: Com uma meta diferente, ou uma meta adaptada...?)</i> Sim, é diferente se adaptares.</p>
<p>Tem perceção de quem constrói o currículo formal?</p>	<p>Não sei... O ministro da educação? Todos os seus secretários/as. A ideia que tenho é que é o conjunto de professores que trabalham para o ministério. <i>(P: Sente que faz parte da construção/criação do currículo (no caso falando das duas realidades local (escola) e formal/nacional)?)</i> Eu diria que não (ao nível do nacional), nunca senti que fosse pedida a nossa opinião na construção do novo currículo. Não senti que a nossa opinião foi pedida. Creio que, contudo, estão a pedir a opinião dos professores na construção do currículo do português no pré-escolar...? Por exemplo, em relação ao nível do currículo francês (da escola onde leciona), não em relação à língua materna, mas à matemática,</p>

estudo do meio, etc., está a ser pedido à escola que faça uma progressão aos objetivos propostos (já delineados à partida) e o que entendemos desses objetivos (na escola francesa vão existir dois níveis, 1º, 2º e 3º ano e 4º, 5º e 6º). Estão a pedir que façamos a progressão no primeiro nível então estamos a fazer isso... a construir o currículo, com as normas que nos dão, para garantir homogeneidade... Depois a maneira como vamos aplicar este também currículo é diferente, porque foste tu que o construístes.

**(O exercício não é relevante nesta entrevista porque os objetivos de ensino curriculares do/a entrevistado/a diferem um pouco dos do currículo formal e neste caso o/a entrevistado/a já demonstrou que um objetivo diferente leva a uma didática diferente, como é possível observar no decorrer do diálogo apresentado)